

ISSN (impresso): 1806-8405
ISSN (*on-line*): 2358-2332

RBPG

RBPG - Revista Brasileira de Pós-Graduação

A Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBPG), editada pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), é uma publicação técnico-científica que se define como um veículo de difusão e debate de ideias, estudos e relatos de experiências sobre a pós-graduação. É também um espaço aberto à comunidade acadêmica para manifestar-se sobre temas relacionados com a formação de recursos humanos de alto nível. Divulga documentos oficiais de políticas para a educação superior, estudos e dados sobre a pós-graduação, discussões e comunicados de interesse da comunidade acadêmica e científica. Os artigos da RBPG estão indexados nos seguintes serviços e/ou publicações (the articles of RBPG are abstracted and indexed in): *Academic Search Alumni Edition, Academic Search Complete, Academic Search Elite, Academic Search Premier, Fonte Academica, TOC Premier*.

NOTA: Todos os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores, não refletindo, necessariamente, a opinião desta Agência. Permitida a reprodução total ou parcial, desde que citada a fonte.

Conselho Editorial

Ana Lúcia Gazzola - UFMG
Carlos Ivan Simonsen Leal - FGV
Carlos Roberto Jamil Cury - UFMG
César Zucco - UFSC
Eloi de Souza Garcia - Inmetro
Robert Evan Verhine - Ufba

Comitê Científico

Abílio Afonso Baeta Neves - UFRGS
Adalberto Luis Val - Inpa
Amado Luiz Cervo - UnB
Benamy Turkienicz - UFRGS
Boaventura de Sousa Santos - Universidade de Coimbra (Portugal)
Eduardo H. Charreau - ANCEFN (Argentina)
Fábio Rubio Scarano - UFRJ
Hebe Vessuri - IVIC (Venezuela)
Heitor Gurgulino de Souza - Unilegis
Hélgio Trindade - Unila
Jair de Jesus Mari - Unifesp
Jesús Julio Castro Lamas - MES (Cuba)
Liovando Marciano da Costa - UFV
Lourival Domingos Possani Postay - UNAM (México)
Luiz Edson Fachin - UFPR
Pedro Dolabella Portella - BAM (Alemanha)
Pierre Jaisson - Cofecub (França)
Thomas Maack - Cornell University (Estados Unidos)
Vahan Agopyan - USP

Pareceristas *ad hoc*

Consultar página 640

Editora

Maria Luiza de Santana Lombas

Apoio Editorial

Kamila Rodrigues Rosenda
Márcia Márcilio Roza
Vanessa Christine Nellie Couchman

Distribuição e Cadastro de Assinaturas

Astrogildo Brasil

Projeto Gráfico

Igor Escalante Casenote

Diagramação

Helkton Gomes

Impressão

Qualitá Gráfica e Editora LTDA

Revisão

Português - Foco Opinião e Mercado Ltda EPP
Espanhol/Inglês - Tradutorium

Periodicidade

Trimestral

Tiragem

2.000 exemplares
ISSN (impresso): 1806-8405
ISSN (*on-line*): 2358-2332
volume 11, n. 24, 296 p., junho de 2014

Endereço para correspondência

Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Setor Bancário Norte, Qd. 2, Bloco L, Lt. 06
CEP: 70040-020 - Brasília, DF
Caixa Postal 250
E-mail: rbpg@capes.gov.br
URL: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br>

Capa:

Prédio que recebeu a primeira Faculdade de Medicina de Alagoas, em 1950. Com a transferência da faculdade para o *Campus* A. C. Simões da Universidade Federal de Alagoas, tornou-se o Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBi) e hoje abriga o Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde (ICBS).
Foto: Renner Boldrino - Ascom/Ufal

Sumário

Editorial353

Estudos

Foto da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR).....358

A utilização da ferramenta *Scriptlattes* para extração e disponibilização *on-line* da produção acadêmica de um programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração

Renato Ribeiro Nogueira Ferraz, Luc Marie Quoniam e Emerson Antonio Maccari361

Foto da Universidade de Taubaté (Unitau).....390

Novas equações para antigas incógnitas: a questão habitacional no Brasil sob a ótica da produção acadêmica nacional

Paulo Nascimento Neto e Tomás Antonio Moreira.....393

Foto da Universidade de Brasília (UnB)426

Migração interna de mestres e doutores no Brasil: algumas considerações

Sergio Oswaldo de Carvalho Avellar.....429

Foto da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)458

Questões pedagógicas do mestrado profissional: uma aproximação ao tema a partir de análises bibliográficas

Adilene Gonçalves Quaresma e Lucília Regina de Souza Machado.....461

Foto da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)482

Análise da utilização da *Grounded Theory* (Teoria Fundamentada nos Dados) na produção científica brasileira entre 2008-2012

Maricel Karina López Torres, Paulo Cristiano de Oliveira, Carolina Schmitt Nunes e Marina Keiko Nakayama485

Debates

Foto da Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul)512

Programas de pós-graduação: um espaço para discussões críticas sobre a formação e o exercício profissional do jornalista

Cristiane Hengler Corrêa Bernardo515

Experiências

Foto da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).....530

Avaliação da disciplina Formação Didático-Pedagógica em Saúde: a ótica dos pós-graduandos

Irani Ferreira Gerab, Sylvia Helena Batista, Maria Cecilia Sonzogno, Claudinéa Guedes Yamashiro, Fábio Gerab e Lidia Ruiz-Moreno.....533

Foto da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).....554

A educação *on-line* na pós-graduação *stricto sensu*: a experiência de um mestrado profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública

Vanessa Itacaramby Pardim e Emerson Antonio Maccari557

Foto da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).....586

Características e expectativas dos inscritos no processo seletivo do mestrado profissional em Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde

Sérgio Pacheco de Oliveira, Antenor Amâncio Filho e Isabella Vitral Pinto589

Foto da Universidade Tiradentes (Unit)604

Orientação coletiva: uma experiência bem-sucedida

Patricia Brant Mourão Teixeira Mendes, Wanderley da Silva Paganini e Miriam Moreira Bocchiglieri607

Siglas, Termos e Expressões628

Conselho Editorial632

Comitê Científico634

Pareceristas *ad hoc*640

Normas para Colaborações641

Editorial

A edição de número 24 traz para o leitor mais uma mostra da diversidade de assuntos, temas e abordagens expressando as contribuições autorais regularmente oferecidas à Revista Brasileira de Pós-Graduação, em razão da natureza e da amplitude do foco da revista. O conhecimento que circula no ambiente da pós-graduação no País é discutido em diferentes perspectivas. Entre outros aspectos, nos trabalhos aqui apresentados, os autores convidam a refletir sobre o conteúdo transmitido na formação pós-graduada, considerando-se as especificidades disciplinares, o formato dos programas, o público-alvo e as estratégias adotadas para a construção de novos saberes. O conhecimento produzido no interior dos programas é esmiuçado nas suas bases teórico-metodológicas, em sua aplicabilidade social e formas de aferição, assim como no que se refere a sua disseminação, em consonância com a política brasileira de pós-graduação.

Como em outras edições regulares, a Capes presta uma homenagem às instituições brasileiras de ensino superior e de pesquisa, ilustrando a revista com fotografias de edificações que fazem parte da história dessas instituições e que nos foram gentilmente cedidas. Neste número, são expostas imagens da Universidade Federal de Alagoas, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, da Universidade de Taubaté, da Universidade de Brasília, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, da Universidade Federal de Pernambuco, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, da Universidade Estadual de Campinas, da Universidade Federal de São Carlos e da Universidade Tiradentes.

Ao abrir a seção Estudos, com o artigo **A utilização da ferramenta *Scriptlattes* para extração e disponibilização *on-line* da produção acadêmica de um programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração**, Ferraz, Quoniam e Maccari, procuram demonstrar empiricamente uma forma de extração de informações da Plataforma Lattes do CNPq de maneira que possa contribuir para o aumento da acessibilidade dos resultados de pesquisas realizadas no âmbito da

pós-graduação e melhor subsidiar a avaliação efetuada pela Capes dos programas *stricto sensu*, tendo em vista os parâmetros adotados. Com base nas análises realizadas, os autores acenam para a eficácia do *Scriptlattes*, em se tratando de uma ferramenta automatizada desenvolvida para busca de currículos e captura de indicadores de produção acadêmica.

Em seguida, no artigo **Novas equações para antigas incógnitas: a questão habitacional no Brasil sob a ótica da produção acadêmica nacional**, Nascimento Neto e Moreira examinam possíveis interações entre as políticas públicas adotadas na gestão da habitação social no País e o conhecimento científico produzido no ambiente da pós-graduação. Apoiando-se na bibliometria e na análise de redes sociais, os autores fazem um levantamento sobre as teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação no Brasil e sobre os periódicos e eventos científicos nacionais relacionados à área de Planejamento Urbano e Regional e Demografia. Os resultados do cruzamento de palavras-chaves afetas à temática habitacional trazem indicativos de descolamento entre a gestão pública e o meio acadêmico e sugerem a necessidade de mais pesquisas, ampliando, assim, a discussão teórica e empírica com respeito ao assunto.

No artigo **Migração interna de mestres e doutores no Brasil: algumas considerações**, Avellar explora analiticamente as funções do Sistema Nacional de Pós-Graduação, demonstrando que a mobilidade de pessoal altamente qualificado entre estados e regiões do País tem sido influenciada pela política educacional estatal voltada para a expansão do ensino superior e, principalmente, da pós-graduação. Sua análise transcorre com a aplicação do Índice de Eficiência Migratória (IEM) sobre o fluxo migratório registrado nos censos demográficos de 1991, 2000 e 2010. O autor aponta que a desconcentração do sistema de formação dos mestres e doutores em direção às regiões menos desenvolvidas do Brasil promoveu o aumento da mobilidade, porém, ainda não se pode caracterizar o movimento como de circulação de cérebros, devido à persistência das assimetrias regionais no que tange à capacidade de formação de recursos humanos altamente qualificados.

A política nacional de pós-graduação é também abordada no artigo **Questões pedagógicas do mestrado profissional: uma aproximação ao tema a partir de análises bibliográficas**, de Quaresma e Machado. As autoras analisam o formato de pós-graduação *stricto sensu*, instituído em meados dos anos 90 e cuja orientação se dá em favor da aplicabilidade dos conhecimentos acadêmicos transmitidos. O mestrado profissional é discutido em seus aspectos didáticos e pedagógicos mediante a análise da produção científica existente sobre o assunto. As autoras observam que ainda há pouca literatura produzida a respeito, o que faz com que existam sensíveis lacunas para a construção de estratégias pedagógicas voltadas para a integração teórico-prática e a formação diferenciada de profissionais altamente qualificados para o mercado de trabalho.

No artigo **Análise da utilização da *Grounded Theory* (Teoria Fundamentada nos Dados) na produção científica brasileira entre 2008-2012**, a reflexão concentra-se no emprego de complexa metodologia no processo de investigação científica. Torres et al. identificam a utilização da *Grounded Theory* em teses e dissertações nacionais, depositadas em acervo do IBICT/MCTI, e descrevem algumas peculiaridades dessa utilização, incluindo-se a área temática, a origem institucional dos mestrandos e doutorandos e a preferência pelo uso em relação às etapas da pesquisa. Ressalta-se que, apesar da diversidade de áreas do conhecimento que adotam a metodologia, o seu emprego ainda precisa ser mais bem definido conceitualmente. Com base na análise dos autores referenciados nas produções científicas, os resultados apontam para a falta de clareza por parte dos usuários no que diz respeito à base epistemológica escolhida.

Na seção Debates, no artigo **Programas de pós-graduação: um espaço para discussões críticas sobre a formação e o exercício profissional do jornalista**, Bernardo defende a importância hodierna dos estudos pós-graduados para a qualificação de pessoal na área de Jornalismo. A autora argumenta que as mudanças nas diretrizes curriculares nacionais que passaram a nortear o exercício da profissão desde a década passada e outras que ainda estão por vir corroboram o papel fundamental assumido pelos programas de pós-graduação

como espaço privilegiado para oferecer o conhecimento teórico-crítico necessário à formação do docente e do profissional em Jornalismo.

Abrindo a seção Experiências, com o trabalho **Avaliação da disciplina Formação Didático-Pedagógica em Saúde: a ótica dos pós-graduandos**, Gerab et al. apresentam pesquisa feita com estudantes de pós-graduação da Universidade Federal de São Paulo a fim de conhecer sua satisfação com a disciplina ministrada no Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde. Por meio de questionário aplicado aos discentes, os autores analisam quanti-qualitativamente as informações concernentes ao desenvolvimento da disciplina, ao aproveitamento da proposta pedagógica, à carga horária e infra-estrutura, à realização de atividades individuais e coletivas e à participação em sala de aula. Os resultados acenam favoravelmente às dinâmicas adotadas na condução do curso e evidenciam a sua contribuição na formação docente.

No artigo **A educação on-line na pós-graduação stricto sensu: a experiência de um mestrado profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública**, Pardim e Maccari exploram as percepções sobre curso *stricto sensu* a distância manifestadas pelos discentes envolvidos e pela coordenação do programa ministrado na Universidade Federal de Juiz de Fora. O diálogo estabelecido é construído com base em relatos oriundos de entrevistas realizadas e de questionário sobre a experiência vivenciada com o curso em andamento, instrumentos dos quais são extraídas as impressões. Os autores reconhecem o caráter inovador dessa experiência, por se tratar de um formato de pós-graduação *stricto sensu*, com vocação profissional e, ao mesmo tempo, realizada a distância, sendo, portanto, ainda incipiente de parâmetros no Brasil.

Outra experiência sobre o mestrado profissional é descrita por Oliveira, Amâncio Filho e Pinto, em **Características e expectativas dos inscritos no processo seletivo do mestrado profissional em Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde**. Neste artigo, são apresentadas as características dos candidatos e suas proposições temáticas para o desenvolvimento de estudos no curso implantado pela Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, da Fundação Oswaldo Cruz. Os autores sinalizam para a perspectiva de o mestrado profissional em andamento

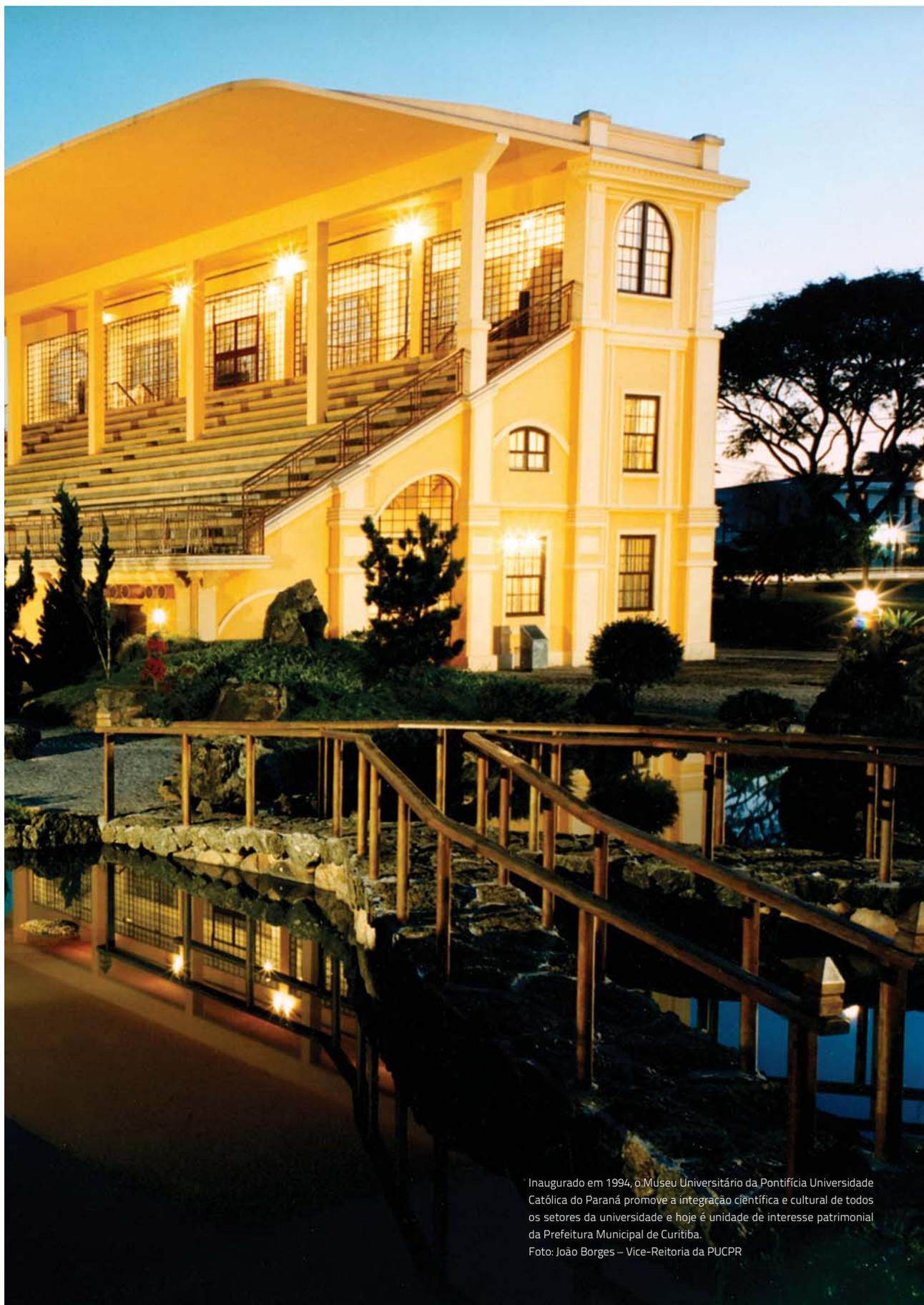
estar cumprindo o seu papel de associar a teoria à prática, visto que são observadas convergências entre a origem institucional dos candidatos e as respectivas propostas de estudos com os objetivos do curso de formar competências para as instâncias estratégicas do Sistema Único de Saúde.

Encerrando a seção com o artigo **Orientação coletiva: uma experiência bem-sucedida**, Mendes, Paganini e Bocchiglieri discorrem sobre a metodologia adotada em cursos de pós-graduação da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo. A dinâmica consiste de reuniões mensais com os orientandos, nas quais, coletivamente, os respectivos projetos de pesquisa são trabalhados, e os compromissos com respeito ao desenvolvimento dos estudos são estabelecidos. Nesses momentos, há uma inversão da lógica convencional de aprendizagem, passando a iniciar-se pela apresentação oral do projeto de pesquisa para findar-se com a elaboração textual. Os autores concluem que, após 11 anos de adoção, a metodologia da orientação coletiva vem propiciando o alcance de uma variedade de benefícios que são compartilhados por todos os envolvidos.

Aproveitamos a oportunidade para agradecer a todos aqueles que contribuíram para a realização deste número – autores e avaliadores das contribuições autorais, equipe editorial, Conselho Editorial e Comitê Científico da RBPG – o empenho e a dedicação.

Maria Luiza de Santana Lombas
Editora





Inaugurado em 1994, o Museu Universitário da Pontifícia Universidade Católica do Paraná promove a integração científica e cultural de todos os setores da universidade e hoje é unidade de interesse patrimonial da Prefeitura Municipal de Curitiba.
Foto: João Borges – Vice-Reitoria da PUCPR

A utilização da ferramenta *Scriptlattes* para extração e disponibilização *on-line* da produção acadêmica de um programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração

The use of *Scriptlattes* tool for extracting and making available *on-line* the academic production of a graduate program in Management

El uso de la herramienta *Scriptlattes* para extracción y la disponibilidad en línea de la producción académica de un programa de posgrado *stricto sensu* en Administración

Renato Ribeiro Nogueira Ferraz, doutor em Ciências pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e professor do Programa de Mestrado Profissional em Administração – Gestão em Sistemas de Saúde (PMPA–GSS) da Universidade Nove de Julho (Uninove). E-mail: renatoferraz@uninove.br.

Luc Marie Quoniam, doutor em Ciências da Informação e da Comunicação – *Université Aix Marseille III*, França, professor visitante da Universidade Nove de Julho (Uninove), Programa de Pós-Graduação em Administração, e professor titular da *Université du Sud Toulon-Var*, França. E-mail: mail@quoniam.info.

Emerson Antonio Maccari, doutor em Administração pela Universidade de São Paulo (USP) e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Nove de Julho (Uninove). E-mail: maccari@uninove.br.

Resumo

A Plataforma Lattes unificou o cadastro nacional de pesquisadores no Brasil. O *Scriptlattes* é uma ferramenta computacional que baixa os currículos dos pesquisadores cadastrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), extrai informações acadêmicas e profissionais, cria relatórios de produção, gráficos de colaboração e de internacionalização da pesquisa e mapas geográficos de investigação. Este trabalho utilizou a ferramenta *Scriptlattes* para disponibilizar a produção acadêmica dos professores de um programa de *stricto sensu* na área de Administração. O *Scriptlattes* mostrou-se uma forma simples para se obter um levantamento de indicadores de desempenho relacionados aos pesquisadores e aos grupos de pesquisa de um determinado programa de pós-graduação, analisando o andamento de suas produções e traçando o perfil dos resultados de pesquisas, que estarão disponíveis nos próximos anos.

Palavras-chave: *Scriptlattes*. *Stricto Sensu*. Administração. Lattes. Produção Acadêmica.

Abstract

The Lattes Platform unified a national registry of Brazilian researchers. *Scriptlattes* is a computational tool for downloading the curriculum vitae of researchers registered at CNPq. It extracts academic and professional information, creates production reports, generates graphs of research collaboration and internationalization, and provides geographic research maps. In this work, we utilized the *Scriptlattes* tool to make available the scientific production of a graduate program in Management. *Scriptlattes* proved to be a simple way to get a survey of meaningful performance indicators related to researchers and research groups for a particular graduate program. It both enables an analysis of the progress of their productions and contributes to the development of a profile of research findings that will be available in coming years.

Keywords: *Scriptlattes*. Graduate Study. Management. Lattes. Academic Production.

Resumen

La Plataforma Lattes unificó el registro nacional de investigadores en Brasil. El *Scriptlattes*, una herramienta computacional que descarga currículos de los investigadores registrados en el CNPq, extrae las informaciones académicas y profesionales, crea informes de producción, diagramas de colaboración e internacionalización de la investigación, y mapas geográficos de investigación. En este trabajo se utilizó la herramienta *Scriptlattes* para proporcionar la producción académica de los profesores de un programa de posgrado en el área de administración. El *Scriptlattes* resultó ser una forma sencilla para obtener un estudio de los indicadores de desempeño relacionados con los investigadores y grupos de investigación de un programa de posgrado en particular, analizando el progreso de sus producciones y trazando el perfil de resultados de investigaciones, que estarán disponibles en los próximos años.

Palabras clave: *Scriptlattes*. *Stricto Sensu*. Administración. Lattes. Producción Académica.

Introdução

Nas últimas décadas, pôde-se observar uma intensa transformação na relação entre ciência e sociedade, especialmente sob a perspectiva da disseminação e da aplicabilidade do conhecimento científico. Tal estreitamento possibilitou que as descobertas científicas à época fossem incorporadas ao cotidiano, desempenhando um papel estratégico no aumento da capacidade produtiva da sociedade. Dessa forma, percebeu-se que a maneira pela qual a sociedade identifica, absorve e incorpora os conhecimentos científicos é um ponto crucial para o seu avanço e desenvolvimento (MOREIRA, 2006).

O enriquecimento da educação e o avanço da ciência dependem fundamentalmente da circulação livre das ideias e dos resultados das pesquisas científicas. Não se pode fugir da premissa de que um

dos objetivos primordiais da ciência, independentemente da área do conhecimento na qual está inserida, é tornar acessíveis as inovações e descobertas oriundas dos experimentos científicos — e da maneira mais simples possível (CANDOTTI, 2002).

A divulgação dos resultados das pesquisas científicas para o grande público, assim como é feito nas revistas especializadas, é de fundamental importância. Tornar acessíveis os resultados, bem como as ideias provenientes de um estudo, mostra-se de grande valia, especialmente quando se está disposto a avaliar o impacto social e cultural de tais descobertas, possibilitando a quebra de paradigmas, outrora imutáveis, a partir do surgimento de um novo conhecimento (CANDOTTI, 2002). Quando se tornam públicos os resultados de um estudo científico de considerável importância, é possível promover, em diversos ramos da sociedade, redução de custos, aumento de ganhos, melhoria de processos e crescimento da capacidade inovadora, entre inúmeros outros benefícios (BARBOSA; SEPÚLVEDA; DA COSTA, 2009).

No Brasil, o surgimento de revistas científicas de acesso popular, a abertura de centros e museus científicos, o desenvolvimento de *websites* especializados, o aumento crescente da publicação de obras literárias e a constante cobertura da ciência por telejornais, além da organização de conferências e eventos abertos ao grande público, têm contribuído consideravelmente para a divulgação e popularização da ciência nas últimas décadas. Percebendo a importância da divulgação científica e tecnológica para a formação dos indivíduos, o que reflete diretamente na qualidade da formação científico-tecnológica de uma sociedade, inúmeros países, incluindo-se aí o Brasil, vêm estabelecendo uma série de programas cujo objetivo principal é a popularização da ciência e da tecnologia (MOREIRA, 2006).

O conceito de web 2.0

Na primeira década do século XXI, surge a segunda geração da *World Wide Web*, também conhecida como *web 2.0*. Seu conceito baseia-se na criação de ambientes virtuais nos quais qualquer usuário

possa, dependendo do caso, interagir, incluir, modificar e excluir conteúdos (BLATTMANN; SILVA, 2007), proporcionando democratização e possibilitando a aprendizagem corporativa (MACHADO, 2009). Exemplos clássicos de ambientes que adotam o modelo *web 2.0* são o *Google Docs*, em que os usuários cadastrados alteram, em tempo real, documentos compartilhados; o *Dropbox*, serviço no qual é possível baixar, alterar, incluir e apagar arquivos de uso geral; o *Youtube*, em que qualquer usuário pode postar vídeos pessoais; as redes sociais como o *Orkut* e o *Facebook*, ambientes virtuais em que os participantes postam fotos e ideias, criam e participam de comunidades; a Wikipédia, uma enciclopédia livre que possibilita inclusões e alterações de seus conteúdos, entre outros.

Nas ferramentas e plataformas citadas, as informações ficam disponíveis todo o tempo, e o acesso é liberado em qualquer lugar e momento. Destaca-se que a grande maioria dessa informação dispensa instalações ou *downloads* de arquivos em computadores específicos, e as alterações são realizadas diretamente em ambiente virtual. Dessa forma, a *web 2.0* se caracteriza como uma metodologia de criação de conteúdo gerado pelo usuário, ao contrário do modelo anterior, cuja base de consulta era gerada pelo editor. Por fim, outra característica marcante dos sistemas *web 2.0* é a possibilidade de livre reutilização dos dados para uso pessoal ou de valor agregado, como, por exemplo, para divulgação jornalística.

Ainda com referência aos sistemas baseados no conceito *web 2.0*, não se pode deixar de citar uma base curricular de grande importância para a ciência brasileira: a Plataforma Lattes. Nela, pesquisadores brasileiros e estrangeiros se cadastram e incluem seus dados pessoais e profissionais, além de suas produções acadêmicas e tecnológicas, também sem a necessidade de instalações ou *downloads*, possibilitando que o cadastro e o preenchimento sejam feitos em qualquer momento e de qualquer equipamento.

A Plataforma Lattes

O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio de seus consultores, desenvolveu a Plataforma

Lattes com o intuito de unificar o cadastro nacional de pesquisadores e integrá-lo às principais agências de fomento do Brasil. As informações constantes na Plataforma Lattes estão facilmente disponíveis para acesso *on-line*, o que possibilita que qualquer solicitação de recursos sempre utilize os dados incluídos anteriormente pelos próprios pesquisadores nela cadastrados (GUEDES, 2001). Com a unificação dos currículos em uma única plataforma, o Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a Financiadora de Estudos e Projetos (Finep) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), além das Fundações de Amparo à Pesquisa (FAPs), têm fácil acesso às informações relacionadas aos pesquisadores, especialmente no que tange às decisões sobre a concessão de fomento.

Nesse sentido, o Brasil passou a contar, a partir de então, com uma base nacional e única, que, em 2012, reunia mais de 2 milhões de currículos (ALVES; YANASSE; SOMA, 2012), capaz de qualificar os pesquisadores e permitir a viabilização do incentivo ao desenvolvimento científico e tecnológico nacional. Até o presente momento, não existe no mundo uma única base curricular nacional semelhante à Plataforma Lattes. Somente estão disponíveis bases de dados referenciais, das quais se pode extrair bibliografias e fontes de informação secundárias. Embora a Plataforma Lattes esteja hoje presente em diversos países da América Latina e também em Portugal, somente no Brasil encontra-se obrigatoriamente vinculada às agências de fomento e aos órgãos de avaliação da qualidade do ensino superior, especialmente a Capes, que utiliza as informações do Lattes para auxiliar na concessão de bolsas e de incentivos à pesquisa e para proceder à avaliação da qualidade dos cursos. Isso, de certa forma, exige o cadastro e a atualização das informações em massa pela comunidade científica que atua no Brasil.

Os currículos à disposição na Plataforma Lattes constituem, portanto, uma grande fonte de informação não somente para análise individualizada desses currículos, mas, indubitavelmente, também para avaliação de redes sociais estabelecidas entre os pesquisadores (BALANCIERI et al., 2005). Adicionalmente, é possível obter informações que se encontram apenas nos currículos dos pesquisadores e não estão

disponíveis nas bases referenciais, como os projetos submetidos, as orientações realizadas e em andamento, os artigos em jornais e em revistas, os produtos e os processos, entre outras produções. Todavia, é fato que o CNPq não viabiliza adequadamente o acesso aos currículos cadastrados na Plataforma Lattes, obrigando os pesquisadores que se dispõem a realizar estudos macro, especialmente os que envolvem colaborações entre os autores, dependam, até então, da solicitação e da liberação de dados pelo CNPq (LEITE; MUGNAINI; LETA, 2011; MUGNAINI; LEITE; LETA, 2012).

Plataforma Lattes e *deep web*

A Plataforma Lattes encontra-se alocada no que se conhece como *deep web*. Tal denominação refere-se a uma localização na Internet na qual tanto os *sites* ali hospedados quanto aqueles que neles navegam se mantêm em constante anonimato graças à existência de complexos mecanismos de criptografia de dados. Nela, é possível encontrar inúmeros conteúdos que não estão disponíveis na *web* convencional por vários motivos (DOS SANTOS; DA COSTA MARCHI, 2013). É fato que ferramentas de procura convencionais, como o *Google*, só conseguem vasculhar aproximadamente 1% de todo o conteúdo disponível na Internet, estando o restante disponível para acesso apenas com a utilização de ferramentas especiais de procura que vasculham a *deep web*.

A despeito da existência de muitos conteúdos escusos na *deep web*, fazendo com que esta seja conhecida por alguns como “o lado negro da Internet” (DOS SANTOS; DA COSTA MARCHI, 2013), a *web* invisível, como também é conhecida, agrupa uma série de conteúdos de elevado interesse para as diferentes áreas do conhecimento humano (OLIVEIRA; TOTTI; SOUZA, 2013). A principal diferença entre a *web* de superfície e a *web* profunda decorre da maneira pela qual a página é indexada, o que definirá se ela poderá ou não ser encontrada pelos mecanismos convencionais de procura. Mecanismos de procura fundamentados na utilização de robôs, cujo padrão de leitura de dados se baseia em *links* em que se possa “clicar”, vasculham apenas a *web*

de superfície. Já as páginas nas quais é necessário realizar uma busca com base na entrada de dados por meio de determinados descritores (por exemplo, quando se procuram currículos de pesquisadores que estejam vinculados a uma palavra-chave específica) e que não podem ser encontradas com a utilização dos robôs convencionais necessitam estar hospedadas na *deep web* (POMPÉO; SEEFELDT, 2013). Dessa forma, embora a Plataforma Lattes seja de acesso livre, a necessidade de sua hospedagem na *deep web* se justifica pela dificuldade existente para selecionar currículos em sua base utilizando-se os mecanismos de procura disponíveis. Para que se possa encontrar um currículo depositado na Plataforma Lattes por meio de tais mecanismos, é necessário que, em algum momento, o *link* de acesso ao referido currículo esteja disponível em alguma página hospedada na *web* de superfície. Assim, podendo ser acessado apenas com um clique, os robôs de busca utilizados pelos principais mecanismos de procura existentes serão capazes de encontrá-lo com facilidade. Tal facilitação da indexação de uma produção científica pelos motores de busca convencionais, especialmente o *Google Acadêmico*, fornece maior visibilidade, acessibilidade e transparência aos resultados da ciência.

A avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*

A forma como é realizada a avaliação dos cursos superiores no Brasil, incluindo-se aí a pós-graduação, vem evoluindo consideravelmente nas últimas décadas. Tal evolução mostra-se essencial quando se leva em consideração os mecanismos para a manutenção da qualidade de formação de recursos humanos de ponta para o desenvolvimento científico e tecnológico nacional (MACCARI, 2008).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), já em 2006, postulava que o processo de avaliação do ensino superior era essencial, pois poderia estimular mudanças tanto nos comportamentos das organizações educacionais, como nos modelos de gestão das instituições de ensino superior. Tais mudanças seriam

advindas da necessidade de se seguirem as regras introduzidas pelos processos de avaliação, que vão rearranjando os sistemas internos das instituições. De modo geral, as avaliações servem, ao final, para que as instituições de ensino superior conheçam suas próprias limitações e pontos fracos, permitindo uma reestruturação de seus inúmeros processos voltados à formação acadêmica (INEP, 2006). A avaliação é, sem dúvida, o único mecanismo pelo qual os órgãos de controle da qualidade do ensino superior podem estabelecer um padrão de desenvolvimento das instituições, uma vez que as obriga a manter um nível mínimo de qualidade (DURHAM, 1992).

A Capes e o processo de avaliação

O processo de avaliação dos programas nacionais de pós-graduação é conduzido pela Capes. A avaliação é realizada observando-se uma série de critérios um tanto quanto complexos, todavia de maneira estruturada, levando em consideração diversos aspectos importantes dos programas de pós-graduação, especialmente os voltados à pesquisa e ao ensino. A atribuição do conceito final de um programa é baseada em relatórios confeccionados a partir dos dados informados pelas instituições avaliadas. Em casos especiais, os consultores *ad hoc* fazem visitas *in loco* e observam o número de professores, a titulação dos docentes, o número de horas na instituição e a produção científica e tecnológica, entre outros quesitos (LEITE; VIANA; PEREIRA, 2010). O processo, denominado Coleta Capes, é feito em duas etapas básicas, sendo uma anual e outra trienal. Ao final do triênio, concede-se a cada programa avaliado uma nota que vai de 1 a 7 (CAPES, 2013). Ao final da avaliação, os programas que atingirem conceitos 1 e 2 não são reconhecidos pelo Ministério da Educação (MEC). Já os programas com conceitos 6 e 7 são considerados de excelência internacional (LEITE; VIANA; PEREIRA, 2010). Destaca-se que o sistema de avaliação da Capes é reconhecido pela sua eficiência e eficácia na avaliação de programas de *stricto sensu* (MACCARI et al., 2008).

O processo de realização do Coleta Capes

A despeito dos inúmeros quesitos considerados pela Capes na avaliação dos programas de *stricto sensu*, dois deles, nas áreas de Administração, Ciências Contábeis e Turismo, contribuem com mais de 50% da nota que o programa poderá obter: Corpo Docente e Corpo Discente, respectivamente com 20% e 35% da nota final. Com relação ao corpo docente, os seguintes itens são avaliados: (a) perfil do corpo docente; (b) adequação e dedicação dos docentes permanentes em relação às atividades de pesquisa e de formação do PPG; (c) distribuição das atividades de pesquisa e de formação entre os docentes do programa; (d) contribuição dos docentes para atividades de ensino e/ou de pesquisa na graduação; (e) participação do docente em eventos alinhados com a sua área de atuação (CAPES, 2013).

Maccari, Lima e Riccio (2009) destacam que o quesito Corpo Docente parece ser o mais importante, pois impacta todos os demais quesitos do sistema de avaliação da Capes. Nesse sentido, o quesito Produção Intelectual, que representa 35% da avaliação da Capes, é especialmente influenciado pelo desempenho do corpo docente de um programa. Uma produção robusta, qualificada e bem distribuída, principalmente no que se refere a artigos publicados em periódicos classificados no Sistema Qualis/Capes, tem grande influência na nota que o programa obterá na avaliação trienal.

Já na análise no quesito Corpo Discente, também fortemente influenciado pelo corpo docente, considera-se o seguinte: (a) quantidade de teses e dissertações defendidas no período de avaliação em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente; (b) distribuição das orientações das teses e dissertações defendidas no período de avaliação em relação aos docentes do programa; (c) qualidade das teses e dissertações e da produção de discentes autores da pós-graduação e da graduação na produção científica do programa; (d) eficiência do programa na formação de mestres e doutores; (e) participação dos discentes e egressos em eventos alinhados à proposta do programa (CAPES, 2013).

As secretarias dos programas de pós-graduação realizam anualmente a alimentação do Coleta Capes por meio de uma plataforma específica. Após o cadastro manual dos dados pessoais, profissionais

e acadêmicos de cada docente, inúmeras informações com respeito à atividade acadêmica desses professores são coletadas diretamente da Plataforma Lattes. A alimentação do Coleta Capes exige muita atenção e despende muito tempo, especialmente pelo fato de que qualquer informação esquecida ou preenchida de maneira inadequada poderá prejudicar a avaliação do programa. Tal avaliação ocorre efetivamente ao final de um triênio, tendo os avaliadores uma impressão geral do curso. Esse resultado influenciará profundamente a nota final que será atribuída para o programa (SCHERER et al., 2012).

Em termos práticos, o Coleta Capes constitui uma plataforma na *web* que permite a transferência de dados diretamente dos programas de pós-graduação para a Capes, permitindo a confecção dos inúmeros relatórios que serão utilizados no processo de avaliação e classificação dos programas (BANDEIRA et al., 2010).

Dessa forma, pode-se concluir que o processo de alimentação e transferência de dados para o Coleta Capes é bastante complexo e demanda um tempo precioso, uma vez que apenas a importação da produção acadêmica é automatizada no sistema, mas o cadastro docente e a organização das informações devem ser feitos obrigatoriamente de maneira manual — quase artesanalmente. O desenvolvimento de ferramentas que possam automatizar essa coleta resultaria na redução do tempo despendido no preenchimento, o que se reflete diretamente na redução dos custos com pessoal e na dinamização do serviço das secretarias, que poderiam direcionar o seu foco para outras inúmeras atividades ligadas a um programa *stricto sensu*.

Não existem na literatura relatos que discorram sobre ferramentas computacionais que se disponham a realizar a alimentação automatizada do Coleta Capes por completo. O que se pode encontrar são sistemas internos de algumas bibliotecas que buscam organizar as informações acadêmicas de seus professores, mas que não apresentam um grau de compatibilidade tal que permita a transferência de seus dados para o sistema de avaliação dos programas de *stricto sensu* (COSTA, 1996).

Independentemente do fato de o sistema de avaliação realizado pelo Coleta Capes ainda não ser automatizado, é certo que

a produção científica é um bem que pertence a todos os cidadãos, e o seu conhecimento não deve se restringir aos órgãos fomentadores de pesquisa, ou mesmo às entidades que avaliam a qualidade da produção acadêmica dos cursos de pós-graduação. Os resultados provenientes dos estudos científicos, sobretudo aqueles patrocinados com recursos públicos, devem ser de fácil acesso a qualquer cidadão. Portanto, ferramentas que facilitem a coleta e a organização dessas informações e que as disponibilizem à comunidade, especialmente retirando-as do ambiente da *deep web* e trazendo-as à superfície, são de extrema valia para a divulgação e para a evolução da ciência e da tecnologia.

Ferramentas de automatização de busca de currículos e produção acadêmica

Atualmente, são conhecidas apenas três ferramentas que se dispõem a realizar extração de informações diretamente da Plataforma Lattes. São elas o *Lattes Extrator*, o *Lattes Miner* (ALVES; YANASSE; SOMA, 2012) e o *Scriptlattes* (MENA-CHALCO; JUNIOR; MARCONDES, 2009). Com relação ao *Lattes Extrator*, trata-se de uma ferramenta desenvolvida pelo próprio CNPq, da qual apenas instituições previamente cadastradas podem extrair informações relativas ao seu corpo docente, ao corpo discente e aos demais colaboradores. O *Lattes Extrator* é, portanto, uma ferramenta de uso restrito. Já o *Lattes Miner* constitui uma ferramenta automatizada, de domínio público, que pode ser utilizada para extração de informações da Plataforma Lattes com relação aos indicadores de desempenho dos docentes, pesquisadores, alunos e programas de pós-graduação (ALVES; YANASSE; SOMA, 2012). Por fim, o *Scriptlattes*, uma ferramenta também de domínio público, além de possibilitar a extração da produção acadêmica de um determinado grupo de pesquisadores, é capaz de gerar relatórios e gráficos, disponibilizando-os em uma página na *web* que pode ser facilmente acessada tanto pelos avaliadores da Capes quanto pelo público em geral (MENA-CHALCO; JUNIOR; MARCONDES, 2009).

A ferramenta *Scriptlattes*

O *Scriptlattes*, uma ferramenta de uso livre que funciona em computadores pessoais que operem em ambiente *Linux* (uma vez que o

ambiente *Windows*[®] ainda não possui todas as bibliotecas necessárias para sua operação), é capaz de baixar os currículos Lattes de um grupo de pesquisadores cadastrados no CNPq, extrair desses currículos as informações acadêmicas e profissionais que se julgarem necessárias, excluir produções redundantes e criar relatórios específicos que agrupem cada tipo de produção, além de gerar gráficos de colaboração e de internacionalização da pesquisa e mapas geográficos de investigação relativos à lista de pesquisadores fornecida (MENA-CHALCO; JUNIOR; MARCONDES, 2009).

Alguns módulos específicos compõem o sistema *Scriptlattes*. O primeiro módulo se baseia na seleção dos currículos que se deseja analisar, com base em uma lista montada manualmente (no caso da análise de currículos específicos de indivíduos que já se conhece) ou automatizada (quando se monta uma lista com base em procuras realizadas por palavras-chave na Plataforma Lattes e no diretório de grupos de pesquisa do CNPq). Em seguida, ocorre um tratamento prévio dos dados, a análise de redundância das produções registradas, a geração de um gráfico de colaboração entre os membros do grupo, a criação de um mapa de geolocalização (integrado ao *Google Maps*) e a geração de relatórios de produção bibliográfica, técnica e artística, além de um relatório de orientações acadêmicas, que formarão uma página HTML (Linguagem de Marcação de Hipertexto, utilizada para produzir páginas na *web*). O sistema tem sido amplamente utilizado em todo o território nacional por uma gama de pesquisadores, e os resultados obtidos até então têm sido de grande valia para a extração de conhecimento com base nos currículos cadastrados na Plataforma Lattes (MENA-CHALCO; JUNIOR; MARCONDES, 2009).

Com base nas informações aqui descritas, especialmente aquelas relacionadas à necessidade de se compilar de maneira organizada as produções acadêmicas e tecnológicas dos professores de um programa *stricto sensu* para alimentação do Coleta Capes, e também com base no fato de que tais informações devam ser disponibilizadas ao grande público, o objetivo deste trabalho foi utilizar a ferramenta computacional *Scriptlattes* para extração e disponibilização *on-line* da produção dos professores de um programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração.

Metodologia

Faz-se agora uma breve descrição do mecanismo básico utilizado pela ferramenta *Scriptlattes* para a montagem das páginas no formato HTML contendo as informações de um grupo de pesquisadores listados e cadastrados na Plataforma Lattes. Informações mais detalhadas sobre o processo, assim como o passo a passo para a obtenção dos resultados aqui apresentados, poderão ser encontradas no trabalho original de Mena-Chalco e César Junior (2009).

Embora não seja possível coletar dados diretamente da Plataforma Lattes, uma série de procedimentos computacionais permite que as informações dos currículos sejam recuperadas, com base em dados públicos disponibilizados pela própria plataforma. Cada pesquisador cadastrado na Plataforma Lattes possui um registro único constituído por um código de 16 algarismos, denominado ID Lattes, que dá acesso direto a uma página na *web* onde o currículo do referido pesquisador fica hospedado. Para a análise da produção de um departamento, é necessário criar arquivos-texto que contenham as listas de ID Lattes de todos os pesquisadores, professores, alunos, egressos e técnicos, entre outros, dos quais se queira extrair a produção. Para confeccionar tais listas manualmente, basta realizar uma procura pelos nomes na Plataforma Lattes e anotar o número do ID de cada um. Essas listas podem ser criadas separadamente, dependendo do que se espera com a análise (lista de professores, lista de alunos, lista de componentes de um departamento, de um curso etc.).

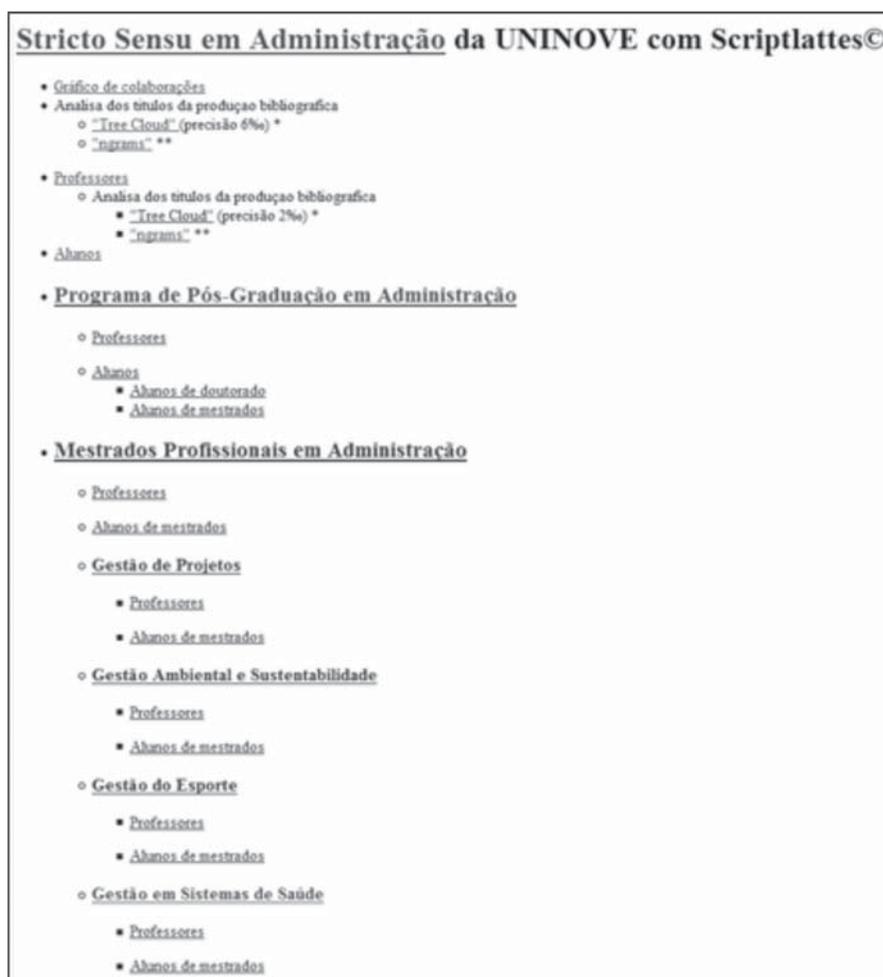
Após a criação das listas que alimentarão o *Scriptlattes*, o funcionamento do sistema divide-se basicamente em seis módulos sequenciais responsáveis por processar um determinado tipo de informação extraída da Plataforma Lattes. Os resultados fornecidos pela ferramenta constituem-se de vários relatórios em formato HTML (formato este escolhido por ser um modelo de fácil visualização na Internet), que contêm as informações resumidas com relação à produção bibliográfica, técnica e artística, bem como supervisões acadêmicas, mapa de colaborações, gráficos de geolocalização e informações sobre internacionalização da pesquisa dos membros listados no arquivo de entrada.

O primeiro módulo de funcionamento realiza o *download* dos currículos no formato HTML diretamente da Plataforma Lattes, dedicando especial atenção à extração das informações relacionadas à publicação de artigos em periódicos. A segunda etapa do processamento busca, na Plataforma Lattes, as informações relacionadas ao endereço profissional, à lista de produções e à lista de supervisões em andamento e concluídas (limitadas ao intervalo de tempo fornecido), além da fotografia do pesquisador listado. Em seguida, ocorre a etapa de tratamento das redundâncias, em que o programa detecta e elimina as produções duplicadas após o pré-processamento dos currículos. Na quarta etapa, a ferramenta *Scriptlattes* cria uma representação gráfica para demonstrar a rede de colaboração entre os membros listados de um grupo, baseando-se em suas produções científicas mais relevantes. Na penúltima fase do processamento, é gerado um mapa de geolocalização mundial dos pesquisadores listados, baseado no endereço informado por eles à Plataforma. Por fim, são gerados todos os relatórios em formato HTML, relacionados às produções, bem como às orientações e supervisões em andamento e concluídas, separadas por tipo e por ano, em ordem cronológica inversa.

Especificamente para a confecção deste trabalho, foram montadas 13 listas contendo o nome e o ID Lattes de todos os professores e alunos do Departamento de Pós-Graduação em Administração da Universidade Nove de Julho, de São Paulo. Este departamento está dividido em cinco programas de pós-graduação modalidade *stricto sensu*: o Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA), que possui alunos de mestrado e doutorado acadêmicos, e mais quatro programas de Mestrado Profissional em Administração, sendo eles: Gestão de Projetos (MPA-GP); Gestão em Sistemas de Saúde (MPA-GSS); Gestão Ambiental e Sustentabilidade (MPA-GeAS); e Gestão de Esportes (MPA-GE). Além de uma visão geral da estrutura do curso, pretendeu-se nessa experimentação permitir a visualização da produção científica, tanto do curso como um todo, como de cada um dos programas individualmente.

Resultados

A Figura 1 mostra a página em HTML em que podem ser visualizados os *links* que dão acesso a diversas outras páginas, também no formato HTML, contendo as listas totais e parciais (divididas por curso) de produção de professores e alunos do Departamento de Pós-Graduação em Administração, geradas com a utilização do *Scriptlattes*. Todos os relatórios podem ser visualizados integralmente na página do referido programa (UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO, 2014).



Fonte: <http://vlab4u.info/uninove/administracao/>

Figura 1. *Links* de acesso às listas de produções de professores e alunos do *stricto sensu* em Administração da Uninove, gerados com a utilização do *Scriptlattes*

Ao visualizar o *link Stricto sensu* em Administração, tem-se acesso à tela demonstrada na Figura 2, que ilustra os *links* de acesso aos diferentes tipos de produção bibliográfica, produção técnica e orientações conduzidas pelos professores cadastrados no referido departamento, projetos de pesquisa, prêmios e títulos, participação em eventos, organização de eventos, gráfico de colaborações, mapa de geolocalização e coautoria/internalização, além da data de construção dessas páginas, bem como informações de contato dos responsáveis pela disponibilização das informações.

Produção bibliográfica <ul style="list-style-type: none">• Artigos completos publicados em periódicos (2117)• Livros publicados/organizados ou edições (252)• Capítulos de livros publicados (505)• Textos em jornais de notícias/revistas (925)• Trabalhos completos publicados em anais de congressos (3915)• Resumos expandidos publicados em anais de congressos (214)• Resumos publicados em anais de congressos (1273)• Artigos aceitos para publicação (1175)• Apresentações de trabalho (2894)• Demais tipos de produção bibliográfica (493)• Total de produção bibliográfica (12765) Produção técnica <ul style="list-style-type: none">• Produtos tecnológicos (39)• Processos ou técnicas (44)• Trabalhos técnicos (3993)• Demais tipos de produção técnica (1591)• Total de produção técnica (5667) Produção artística <ul style="list-style-type: none">• Total de produção artística (85)	Orientações <ul style="list-style-type: none">• Orientações em andamento<ul style="list-style-type: none">◦ Tese de doutorado (86)◦ Dissertação de mestrado (210)◦ Trabalho de conclusão de curso de graduação (122)◦ Iniciação científica (97)◦ Orientações de outra natureza (11)◦ Total de orientações em andamento (526)• Supervisões e orientações concluídas<ul style="list-style-type: none">◦ Supervisões de pós-doutorado (3)◦ Tese de doutorado (102)◦ Dissertação de mestrado (450)◦ Monografia de conclusão de curso de aperfeiçoamento/especialização (1349)◦ Trabalho de conclusão de curso de graduação (4263)◦ Iniciação científica (347)◦ Orientações de outra natureza (300)◦ Total de orientações concluídas (6854) Projetos de pesquisa <ul style="list-style-type: none">• Total de projetos de pesquisa (895) Prêmios e títulos <ul style="list-style-type: none">• Total de prêmios e títulos (657) Participação em eventos <ul style="list-style-type: none">• Total de participação em eventos (7317) Organização de eventos <ul style="list-style-type: none">• Total de organização de eventos (869)
--	---

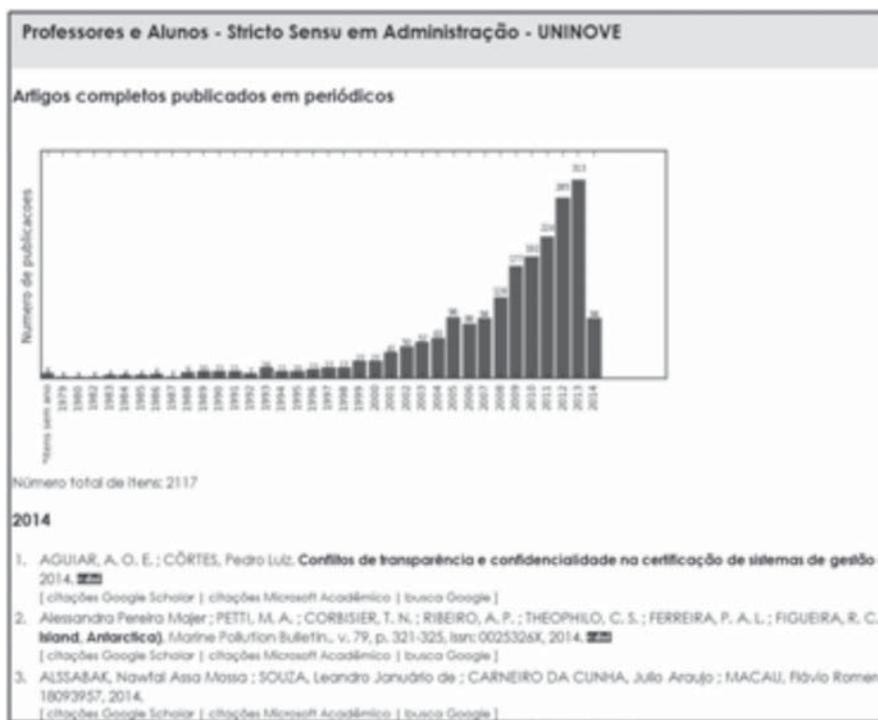
Fonte: <http://vlab4u.info/uninove/administracao/PR-AL-administracao/index.html>

Figura 2. Links de acesso aos diferentes tipos de participação dos professores cadastrados

Ao visualizar o primeiro item disponível na Figura 2 (Artigos completos publicados em periódicos), obtém-se a lista completa desses artigos (total de 2.117 desde 1979). Na parte superior da Figura 3, pode ser visualizado um gráfico de barras com a evolução da produção científica de todo o programa nas últimas três décadas. Destaca-se a ocorrência de um crescente aumento no número de publicações em periódicos no referido período.

Adicionalmente, é possível também visualizar as informações bibliográficas dos artigos separadas por ano, na parte inferior da Figura 3. Para ter acesso direto ao *link* onde esses artigos estão hospedados, basta acessar o *link busca Google*, logo abaixo da descrição do

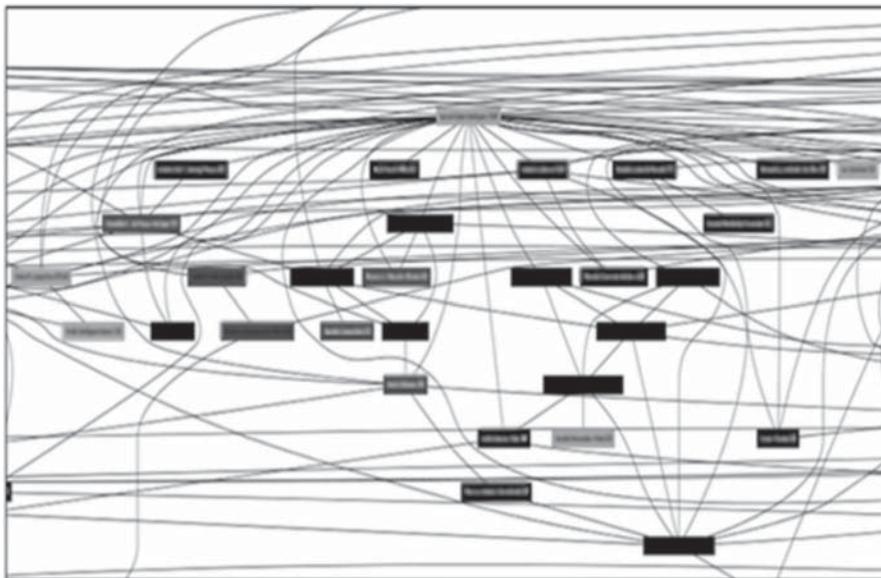
trabalho, que ocorrerá o redirecionamento para a página de pesquisa *Google Acadêmico*, na qual o artigo poderá ser acessado na íntegra ou parcialmente, dependendo da base de dados em que estiver hospedado.



Fonte: <http://vlab4u.info/uninove/administracao/PR-AL-administracao/PB0-0.html>

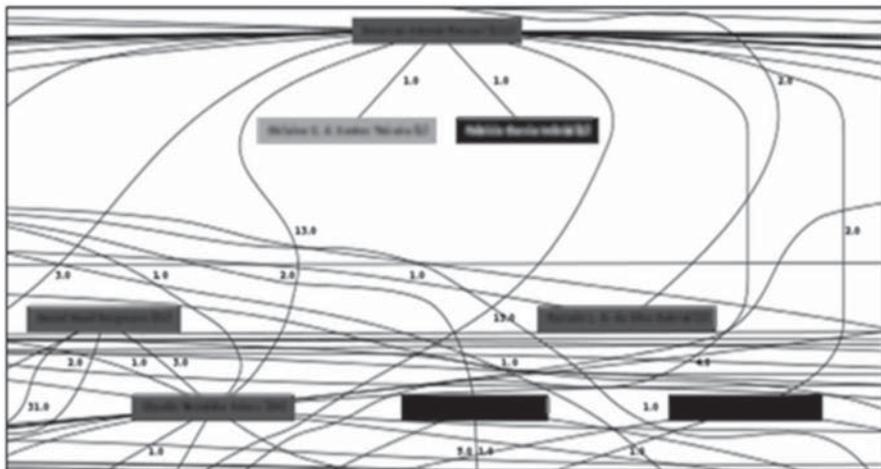
Figura 3. Evolução das publicações realizadas pelos professores do programa analisado e acesso a artigos dos anos de 2013 e 2014

As Figuras 4 e 5 permitem visualizar, respectivamente, a representação gráfica das parcerias já realizadas entre os professores do programa avaliado com e sem os pesos das publicações. No interior dos quadros estão os nomes desses professores (que se encontram ilegíveis propositalmente com o intuito de preservar a identidade dos pesquisadores). Cada linha unindo os quadros representa uma parceria entre os pesquisadores neles listados. Os pequenos números presentes apenas na Figura 5 referem-se ao “peso” da publicação em parceria. Cabe ressaltar que as parcerias apresentadas nas Figuras 4 e 5 são limitadas ao conjunto de ID Lattes contemplados nas listas de alimentação do *Scriptlattes* e serão contabilizadas de maneira fracionada pelo sistema de avaliação da Capes.



Fonte: <http://vlab4u.info/uninove/administracao/analisa/gexf/index.html>

Figura 4. Representação gráfica parcial das parcerias (sem o peso das publicações) já realizadas entre os professores do programa avaliado

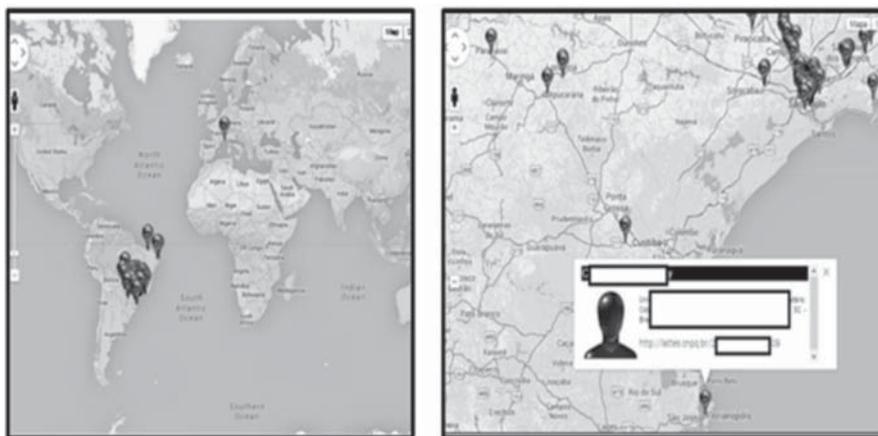


Fonte: <http://vlab4u.info/uninove/administracao/analisa/gexf/index.html>

Figura 5. Representação gráfica parcial das parcerias (com o peso das publicações) já realizadas entre os professores do programa avaliado

Embora existam vários índices já conhecidos e que se dispõem a traduzir em números o peso das colaborações existentes entre os

pesquisadores de um grupo (DE LANGE; GLÄNZEL, 1997; GLÄNZEL; DE LANGE, 1997, 2002; GLÄNZEL; SCHUBERT, 2005; WAGNER, 2005), o novo índice disponibilizado pelo *Scriptlattes* pode ser utilizado especialmente como um fator interno para avaliar o grau de colaboração dos docentes de um programa de pós-graduação, uma vez que é acoplado à ferramenta e calculado automaticamente, e seus resultados podem ser aplicados, por exemplo, para a criação de um *ranking* interno de produtividade em pesquisa. Sendo assim, as matrizes de colaboração apresentadas podem ser utilizadas de diversas formas para a análise de informações. Também é possível identificar, em um determinado período, as colaborações entre dois ou mais pesquisadores do mesmo grupo ou de grupos diferentes, destacando as relações profissionais estabelecidas entre os componentes de um programa de pós-graduação, informações importantes que podem direcionar as estratégias de expansão dos programas de *stricto sensu*.

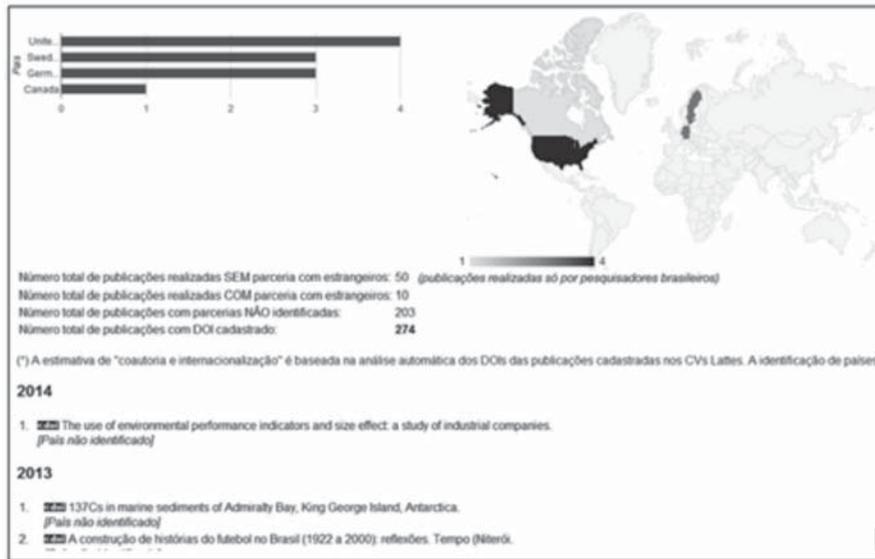


Fonte: <http://vlab4u.info/uninove/administracao/PR-AL-administracao/index.html>

Figura 6. Mapa de geolocalização com os marcadores localizados nos endereços fornecidos à Plataforma Lattes pelos professores (o nome e o endereço do pesquisador foram suprimidos para preservar sua identidade)

O resultado final da montagem do mapa de geolocalização pode ser visualizado na Figura 6. É possível reparar especialmente que o *Scriptlattes*, operando em parceria com a ferramenta de uso

livre *Google Maps*, distribui geograficamente os pesquisadores listados, levando em consideração os endereços fornecidos por eles à Plataforma Lattes. Adicionalmente, é possível ter acesso direto não só ao endereço profissional de qualquer membro do grupo, mas também a um *link* que, quando acessado, abre uma nova guia no navegador em que será imediatamente apresentado o currículo Lattes do pesquisador em questão.

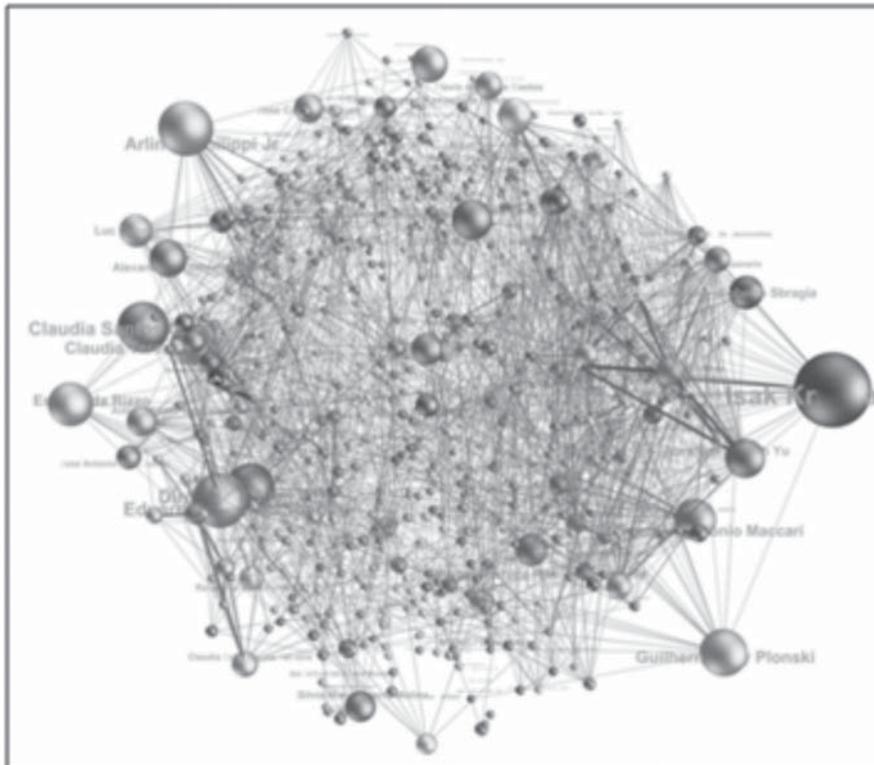


Fonte: <http://vlab4u.info/uninove/administracao/PR-AL-administracao/index.html>

Figura 7. Gráfico de internacionalização da pesquisa e relação parcial dos trabalhos com contribuição internacional, de 2013 e 2014

A Figura 7 demonstra a página disponibilizada quando se acessa o *link* relacionado aos índices de coautoria e internacionalização. Na parte superior da figura, visualiza-se um gráfico de barras que ranqueia os países de acordo com o número de parcerias que possuem com o programa, além de um mapa mundial simplificado, no qual os referidos países encontram-se em destaque. Logo abaixo das figuras, existem algumas informações com as somatórias dos trabalhos com e sem a parceria de pesquisadores estrangeiros, parcerias não identificadas, bem como trabalhos em que foi possível identificar o DOI (*Digital Object Identifier*). Por fim, a página apresenta uma lista das coautorias

Por fim, a análise da rede de colaborações com o *software Gephi*[®] (Figura 9) produziu uma rede tridimensional com todos os pesquisadores listados em um dos arquivos de alimentação da ferramenta. Nessa representação, cada esfera traz o nome de um pesquisador da lista. O tamanho de cada esfera depende do número de relações que o pesquisador possui com os demais. Para ultrapassar os limites do *Scriptlattes*, que considera somente as colaborações dentro do conjunto de ID Lattes analisado, foi criado para a confecção da Figura 10 um “conjunto maior”, que continha os ID Lattes de todos os pesquisadores dos grupos de pesquisa registrados no CNPq, os quais possuíam membros dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da Uninove.



Fonte: http://vlab4u.info/uninove/administracao/analisa/PR-AL_titulos_prod_bibliografica/label_view.pdf

Figura 9. Análise da rede de colaborações com Gephi[®] (os nomes dos pesquisadores foram parcialmente suprimidos para preservar sua identidade)

Considerações finais

No presente trabalho, utilizou-se a ferramenta computacional *Scriptlattes* para extrair as produções científicas, técnicas e tecnológicas, além da atuação acadêmica, de uma relação de professores pesquisadores, bem como de seus alunos, pertencentes ao Departamento de Pós-Graduação em Administração da Uninove – SP. Os resultados apresentados demonstraram a eficácia da ferramenta no que tange às inúmeras análises de informações propostas, bem como à disponibilização dessas informações por meio de páginas de fácil acesso no formato HTML, trazendo à luz, de maneira organizada, uma série de informações outrora fragmentadas e disponíveis apenas individualmente nos currículos dos pesquisadores. O uso dessa ferramenta torna públicos os resultados das pesquisas realizadas em nome do programa de *stricto sensu* avaliado e de seus parceiros, que, de certa forma, são financiados em parte por fomento proveniente de órgãos públicos, devendo, por isso, divulgar os resultados oriundos das pesquisas científicas realizadas em seus domínios.

Ainda, a disponibilização das informações aqui discutidas torna-se de grande valia no momento da avaliação do programa de pós-graduação pela Capes. Destaca-se que a disponibilização das informações de forma transparente e de fácil acesso é realizada de maneira semelhante à sequência de itens avaliados pelas comissões de ensino, facilitando o trabalho dos avaliadores e contribuindo para uma melhor qualificação do programa.

De modo geral, a ferramenta *Scriptlattes* constitui uma forma simples de se obter um levantamento de indicadores significativos de desempenho relacionados não só aos pesquisadores de um determinado programa, mas também a grupos de pesquisa, analisando o andamento de suas produções, bem como informações relevantes relacionadas às atividades por eles desempenhadas.

Recebido em 10/03/2014

Aprovado em 01/07/2014

Referências

ALVES, A. D.; YANASSE, H. H.; SOMA, N. Y. LattesMiner: uma linguagem de domínio específico para extração automática de informações da Plataforma Lattes. In: WORKSHOP DE COMPUTAÇÃO APLICADA, 12., 2012, São José dos Campos. **Anais...** São José dos Campos: LAC/INPE, 6 nov. 2012. Disponível em: <http://mtc-m18.sid.inpe.br/col/sid.inpe.br/mtc-m18/2013/01.15.16.10/doc/worcap2012_submission_61%20-%20Alexandre%20D.%20Alves.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2013.

BALANCIERI, R. et al. A análise de redes de colaboração científica sob as novas tecnologias de informação e comunicação: um estudo na Plataforma Lattes. **Ciência da Informação**, v. 34, n. 1, p. 64-77, 2005. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/619>>. Acesso em: 5 nov. 2013.

BANDEIRA, P. M. et al. Descerrando a “Caixa de Pandora”: o uso do Sistema Coleta – Capes pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da UFPB. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDANTES DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO, GESTÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 33., 2010, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: UFPB, 2010. Disponível em: <<http://dci.ccsa.ufpb.br/enebd/index.php/enebd/article/view/148>>. Acesso em: 11 nov. 2013.

BARBOSA, R. R.; SEPÚLVEDA, M. I. M.; DA COSTA, M. U. P. Gestão da informação e do conhecimento na era do compartilhamento e da colaboração. **Informação & Sociedade: Estudos**, v. 19, n. 2, 2009. Disponível em: <<http://www.okara.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/2378>>. Acesso em: 5 nov. 2013.

BLATTMANN, U.; SILVA, F. C. C. da. Colaboração e interação na Web 2.0 e Biblioteca 2.0. **Revista ACB**, v. 12, n. 2, p. 191-215, 2007. Disponível em: <<http://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/530>>. Acesso em: 5 nov. 2013.

CANDOTTI, E. Ciência na Educação Popular. **Ciência e público: caminhos da divulgação científica no Brasil**. Rio de Janeiro: Casa da Ciência, 2002.

p. 15-23. Disponível em: <http://www.cciencia.ufrj.br/Publicacoes/terraincognita/cienciaepublico/artigos/art01_cienciaeducacao.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2013.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Avaliação da pós-graduação**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/avaliacao-da-pos-graduacao?format=pdf>>. Acesso em: 4 nov. 2013.

COSTA, J. S. B. da. Coleta, organização e divulgação da produção intelectual gerada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 1996, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UFP/PUCPR, 1996. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/1390>>. Acesso em: 11 nov. 2013.

DE LANGE, C.; GLÄNZEL, W. Modelling and measuring multilateral co-authorship in international scientific collaboration. Part I. Development of a new model using a series expansion approach. **Scientometrics**, v. 40, n. 3, p. 593-604, 1997. Acesso em: 5 dez. 2013.

DOS SANTOS, C. H. A.; DA COSTA MARCHI, K. R. O que a Deep Web pode oferecer além da surface web. In: SEMANA DE INFORMÁTICA, 15., MOSTRA DE TRABALHOS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 12., 2013, Paranavaí. **Anais...** Paranavaí, 29 ago. 2013. Disponível em: <<http://ftp.unipar.br/seinpar/2013/artigos/Carlos%20Henrique%20Aguiar%20dos%20Santos.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2013.

DURHAM, E. Avaliação. In: STEINER, J.; MALNIC, G. (Org.). **Ensino Superior: conceito e dinâmica**. São Paulo: EDUSP, 1992.

GLÄNZEL, W.; DE LANGE, C. Modelling and measuring multilateral co-authorship in international scientific collaboration. Part II. A comparative study on the extent and change of international scientific collaboration links. **Scientometrics**, v. 40, n. 3, p. 605-626, 1997. Acesso em: 5 dez. 2013.

_____. A distributional approach to multinationality measures of international scientific collaboration. **Scientometrics**, v. 54, n. 1, p. 75-89, 2002. Acesso em: 5 dez. 2013.

GLÄNZEL, W.; SCHUBERT, A. Analysing scientific networks through co-authorship. **Handbook of quantitative science and technology research**. Springer, 2005. p. 257-276. Disponível em: <http://link.springer.com/chapter/10.1007/1-4020-2755-9_12>. Acesso em: 5 dez. 2013.

GUEDES, C. A. **Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)**. Currículo Lattes: Perguntas e Respostas. Disponível em: <http://www.pucrs-campus2.br/manuais/dicas_lattes.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2013.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Modelos Institucionais de Ensino Superior. **Educação em Debate**. Brasília: INEP, 2006.

LEITE, M. F. B.; VIANA, A. B. N.; PEREIRA, G. G. Métodos quantitativos na avaliação da CAPES: uma pesquisa bibliográfica. **FACEF Pesquisa – Desenvolvimento e Gestão**, v. 9, n. 2, 2010. Acesso em: 5 nov. 2013.

LEITE, P.; MUGNAINI, R.; LETA, J. A new indicator for international visibility: exploring Brazilian scientific community. **Scientometrics**, v. 88, n. 1, p. 311-319, 2011. Acesso em: 6 nov. 2013.

MACCARI, E. A. **Contribuições à gestão dos programas de pós-graduação stricto sensu em administração no Brasil com base nos sistemas de avaliação norte americano e brasileiro**. 2008. 250 f. Tese (Doutorado)–Universidade de São Paulo. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, São Paulo, 2008.

MACCARI, E. A. et al. Sistema de Avaliação da Pós-Graduação da CAPES: pesquisa-ação em um Programa de Pós-Graduação em Administração. **RBPG**, v. 5, n. 9, p. 171-205, 2008. Acesso em: 11 nov. 2013.

MACCARI, E.; LIMA, M.; RICCIO, E. Uso do sistema de avaliação da Capes por programas de pós-graduação em Administração no Brasil. **Revista de Ciências da Administração**, v. 11, n. 25, p. 68-82, 2009. Acesso em: 6 mar. 2014.

MACHADO, A. C. T. Novas Formas de Produção de Conhecimento: utilização de ferramentas da WEB 2.0 como recurso pedagógico. **Revista Udesc Virtual**, v. 1, n. 2, 2009. Disponível em: <<http://periodicos.udesc.br/index.php/udescvirtual/article/view/1655/1332>>. Acesso em: 5 nov. 2013.

MENA-CHALCO, J. P.; JUNIOR, C.; MARCONDES, R. ScriptLattes: an open-source knowledge extraction system from the Lattes platform. **Journal of the Brazilian Computer Society**, v. 15, n. 4, p. 31-39, 2009. Acesso em: 5 nov. 2013.

MOREIRA, I. DE C. A inclusão social e a popularização da ciência e tecnologia no Brasil. **Inclusão social**, v. 1, n. 2, 2006. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/inclusao/index.php/inclusao/article/view/29/50>>. Acesso em: 4 nov. 2013.

MUGNAINI, R.; LEITE, P.; LETA, J. Fontes de informação para análise de internacionalização da produção científica brasileira. **Ponto de Acesso**, v. 5, n. 3, p. 87-102, 2012. Acesso em: 6 nov. 2013.

OLIVEIRA, F. M.; TOTTI, M. E. F.; SOUZA, C. H. M. A web invisível e seus aspectos tecnológicos e sociais. In: CONGRESSO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR EM SOCIAIS E HUMANIDADES, 2., 2013, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 11 out. 2013. Disponível em: <<http://www.2coninter.com.br/artigos/pdf/280.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2013.

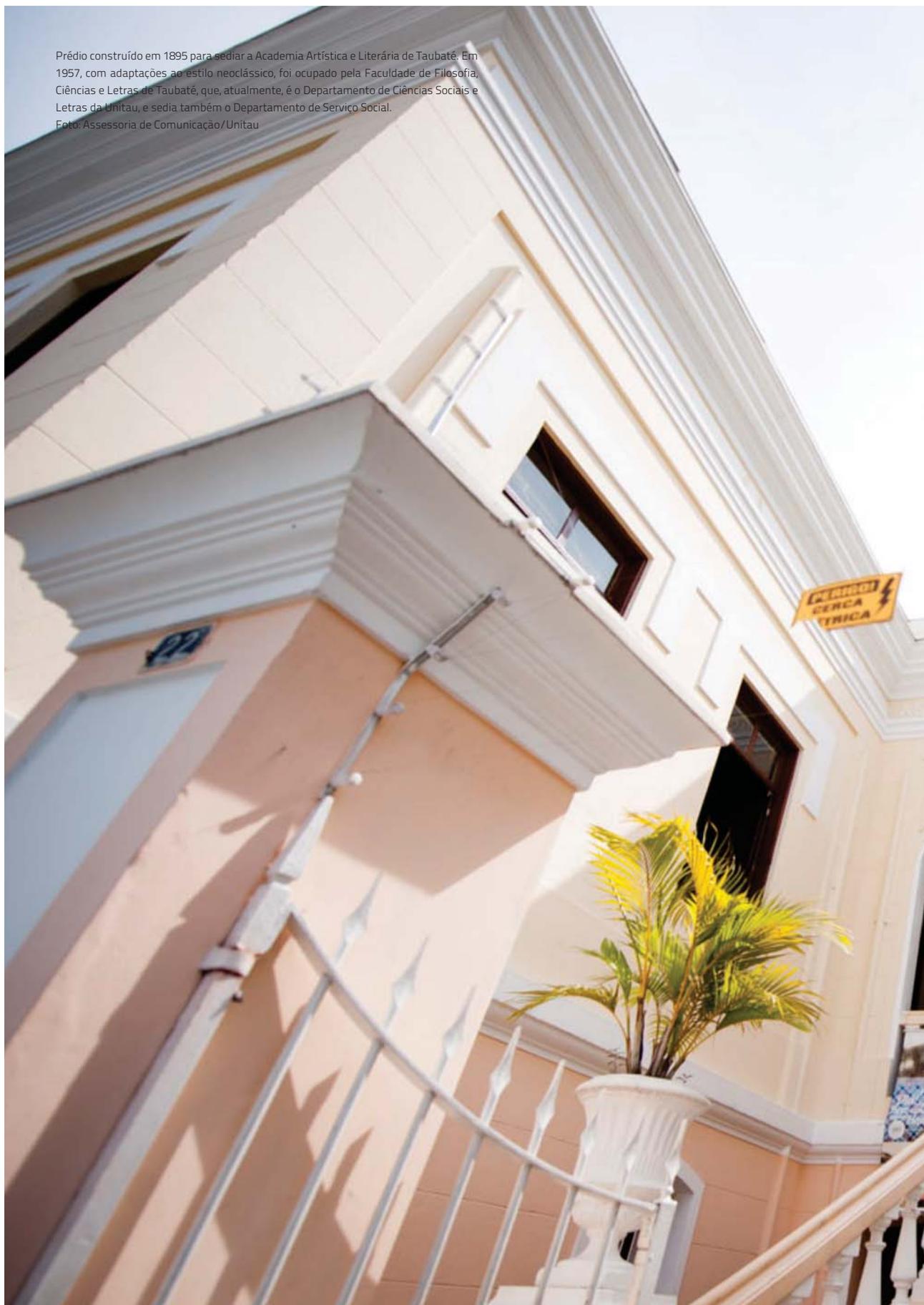
POMPÉO, W. A.; SEEFELDT, J. P. Nem tudo está no Google: deep web e o perigo da invisibilidade. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE DIREITO E CONTEMPORANEIDADE, 20., 2013, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 4 jun. 2013. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/congressodireito/anais/2013/3-11.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2013.

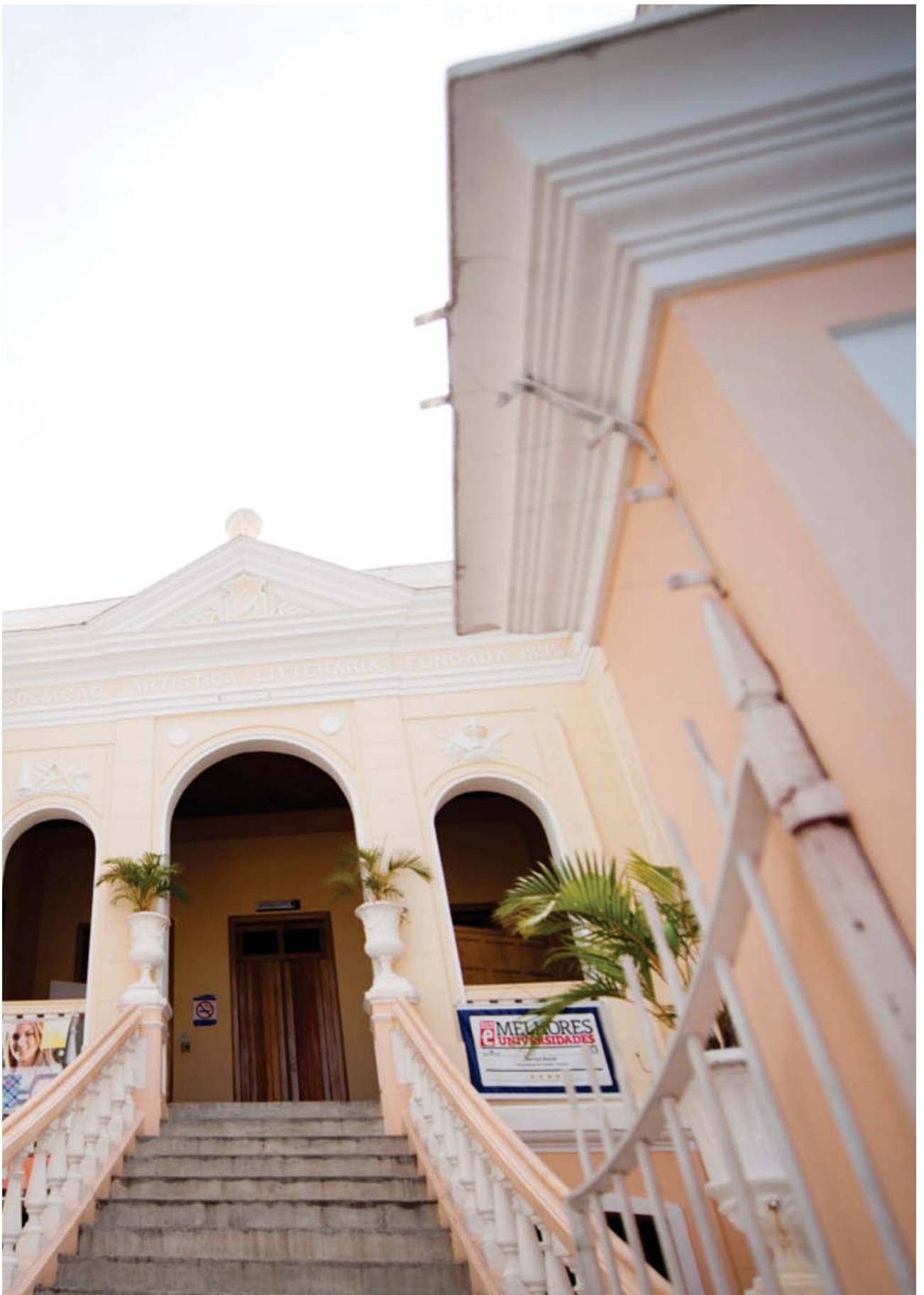
SCHERER, C. et al. Importância de um secretário executivo no preenchimento do aplicativo coleta de dados Capes. **Revista de Gestão e Secretariado**, v. 3, n. 1, p. 54-67, 2012. Acesso em: 11 nov. 2013.

UNINOVE – Universidade Nove de Julho. **Publicações do Programa de Pós-graduação em Administração**. Disponível em: <<http://www.uninove.br/Paginas/Mestrado/AdministracaoPPGA/admProdIntellectual.aspx>>. Acesso em: 25 nov. 2013.

WAGNER, C. S. Six case studies of international collaboration in science. **Scientometrics**, v. 62, n. 1, p. 3-26, 2005. Acesso em: 5 dez. 2013.

Prédio construído em 1895 para sediar a Academia Artística e Literária de Taubaté. Em 1957, com adaptações ao estilo neoclássico, foi ocupado pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Taubaté, que, atualmente, é o Departamento de Ciências Sociais e Letras da Unitaú, e sedia também o Departamento de Serviço Social.
Foto: Assessoria de Comunicação/Unitau





Novas equações para antigas incógnitas: a questão habitacional no Brasil sob a ótica da produção acadêmica nacional¹

New solutions for old uncertainties: academic literature's perspective on the Brazilian housing issue

Nuevas ecuaciones para antiguas incógnitas: el tema habitacional en Brasil desde la perspectiva de la producción académica nacional

Paulo Nascimento Neto, doutorando em Gestão Urbana na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: paulo.nn@uol.com.br.

Tomás Antonio Moreira, Ph.D. em Estudos Urbanos pela *Université du Québec à Montréal*, Montreal, Canadá, professor do Programa de Pós-Graduação em Urbanismo e do curso de Arquitetura e Urbanismo da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). E-mail: tomas.moreira@puc-campinas.edu.br.

Resumo

A questão habitacional no Brasil tem se destacado por grandes avanços nas últimas décadas, tanto no campo acadêmico, quanto em relação à formulação de políticas públicas. Entretanto, apesar do indiscutível progresso, emergem dúvidas sobre a real efetividade das ações empreendidas e sobre o papel da academia na superação das crônicas deficiências do planejamento urbano no País, que, em última instância, conduzem à escalada do *deficit* habitacional. Apesar da ampliação do volume de conhecimento produzido, a literatura científica carece de dados que permitam caracterizar esse panorama com consistência. Destarte, procura-se discutir a produção científica

¹ Este trabalho foi desenvolvido com o apoio da Capes por meio de Bolsa de Doutorado concedida pelo Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares (Prosup).

nacional sobre habitação com base em um estudo bibliométrico, com maior enfoque para a última década. Os resultados obtidos evidenciam um descolamento dos valores e ideais adotados na práxis da gestão pública e no discurso acadêmico, o que conduz ao questionamento acerca da real contribuição dos pesquisadores na árdua missão de reduzir a segregação social existente em nosso País.

Palavras-chave: Habitação Social. Política Habitacional. Análise Bibliométrica. Produção Científica.

Abstract

The social housing issue in Brazil has been characterized by great advances in the last decades, both in academic discussions and in public policies. However, despite undeniable progress, some doubts emerge regarding the effectiveness of public guidelines and the role of academia on overcoming chronic problems of Brazilian urban planning that, ultimately, lead to deficits in housing expansion. Despite growth in the volume of scientific knowledge, academia does not have enough data to properly characterize this panorama. Thus, this paper seeks to discuss Brazilian scientific production about housing from a bibliometric point of view, focusing primarily on the last decade. Results point to a detachment of values and ideals adopted in public administration and academic discourse that ultimately raises questions about the real contribution of researchers to the arduous task of reducing social segregation in Brazil.

Keywords: Social Housing. Social Housing Policy. Bibliometric Analysis. Scientific Production.

Resumen

El tema habitacional en Brasil se ha destacado por los grandes avances en las últimas décadas, tanto en el campo académico, cuanto en la formulación de políticas públicas. Sin embargo, a pesar de lindiscutible progreso, surgen dudas sobre la eficacia real de las acciones emprendidas

y acerca del papel de la academia en la superación de las deficiencias crónicas de la planificación urbana en el país, que, en última instancia, llevan a la escalada de la escasez de viviendas. A pesar del aumento en el volumen de conocimiento producido, la literatura científica carece de datos que permitan caracterizar este panorama con consistencia. Por lo tanto, se busca en este artículo discutir la producción científica nacional en materia de vivienda a partir de un estudio bibliométrico, con mayor énfasis en la última década. Los resultados obtenidos muestran una separación de valores e ideales adoptados en la práctica de la gestión pública y en el discurso académico que, en última instancia, conduce al cuestionamiento acerca de la contribución real de los investigadores en la difícil tarea de reducir la segregación social existente en nuestro país.

Palabras clave: Vivienda de Interés Social. Política Habitacional. Análisis Bibliométrico. Producción Científica.

Introdução

As discussões e os estudos sobre a questão habitacional no Brasil têm recebido atenção crescente da academia e dos gestores públicos. De fato, nas últimas décadas, observa-se um progresso significativo dos princípios e das estratégias de atuação das políticas habitacionais brasileiras: de um modelo estandardizado, sem preocupações sociais e urbanísticas na década de 1970, tais políticas passaram por um processo de reformulação conceitual na década de 1990 e se estruturaram em bases inovadoras a partir da década de 2000.

Os anos 2000 são particularmente representativos para o campo da habitação de interesse social no Brasil. A definição das diretrizes e dos mecanismos para o cumprimento da função social da cidade, em 2001 (Estatuto da Cidade), a definição das diretrizes e dos instrumentos do marco nacional sobre a política habitacional, em 2004 (Política Nacional de Habitação), a estruturação de sistemas diferenciados para atuação na habitação de mercado e de interesse social, em 2005 (Sistema Nacional de Habitação), e o delineamento das estratégias de equacionamento das necessidades habitacionais até 2023, em 2008 (Plano Nacional de Habitação), estabeleceram um modelo consistente de enfrentamento

da questão habitacional no País, fortalecendo a articulação das ações e dos recursos das diversas esferas de governo e agentes correlatos (NASCIMENTO NETO; MOREIRA, 2010). Para Rolnik, Nakano e Cymbalista (2008), a abundância de créditos e subsídios – que permitem alcançar os estratos populacionais de menor renda – e o processo sociopolítico estabelecido, finalmente, tornam possível se falar em política de acesso ao solo urbano no Brasil.

Entretanto, apesar dos avanços, estudos recentes evidenciam uma série de limitações à política habitacional brasileira – é recorrente a deficitária integração entre as políticas habitacional e fundiária. A histórica dificuldade dos municípios em controlar o uso e ocupação do solo e produzir cidades *ex ante* constitui um dos principais desafios dos gestores públicos, e nessa linha a Política Nacional de Habitação arrisca incorrer em erros semelhantes aos ocorridos no modelo BNH (Banco Nacional de Habitação), produzindo e reproduzindo um modelo caracterizado pela segregação socioterritorial e pela precariedade urbana e ambiental (BONDUKI, 2008; ROLNIK; NAKANO; CYMBALISTA, 2008; ROLNIK; KLINK, 2011).

Para Maricato (2011), esses desafios somente serão superados com a intersecção de conhecimentos empíricos e científicos, tornando possível formular diretrizes urbanas compatíveis com a realidade local e superando muitas das deficiências crônicas do planejamento urbano no Brasil. Nesse contexto, o constante aprofundamento do conhecimento científico se faz essencial, tendo como resultado mensurável o aumento quantitativo e qualitativo das publicações científicas.

Como produtos da ciência, as publicações se constituem, sem dúvidas, em instâncias privilegiadas para o estudo do comportamento de dada disciplina ou campo científico, sob os mais variados aspectos, respondendo a diferentes questões: quais são as frentes de pesquisas desse campo, considerando-se diferentes variáveis, pesquisadores/ autores, instituições ou temas; quais são os padrões de comunicação entre seus pares, tais como os tipos de canais preferidos e as parcerias; quais são as bases epistemológicas em que se fundamentam suas pesquisas: autores, títulos clássicos, línguas, países, datas, dentre outras (ARAÚJO; ALVARENGA, 2011, p. 56).

Embora haja uma relativa constância do interesse acadêmico sobre a temática, observa-se na última década um aumento expressivo no número de artigos científicos, dissertações e teses produzidas sobre as estratégias de atuação empreendidas pelo poder público a partir da aprovação do Estatuto da Cidade e da formulação da Política Nacional de Habitação.

A despeito da perceptível ampliação do volume de conhecimento produzido, a literatura científica carece de dados que permitam investigar essa hipótese com maior consistência. Destarte, é de extrema relevância o desenvolvimento de estudos que mapeiem e avaliem a imensa quantidade de conhecimento científico produzido nos últimos anos sobre a questão habitacional no Brasil. Essa empreitada, embora constitua uma tarefa árdua e morosa, é fundamental para promover um maior entendimento sobre a comunidade científica ligada à temática, identificando o seu foco predominante, bem como a forma pela qual esse escopo se transforma ao longo do tempo.

O entendimento desses padrões temporais se fundamenta no esquema analítico de Kuhn (2011), para quem as revoluções científicas ocorrem de modo descontínuo, em saltos qualitativos a partir dos quais há quebras de paradigmas. Nos intervalos dessas revoluções científicas, a ciência obedeceria a um relativo dogmatismo, pautando-se segundo modelos hegemônicos compostos por conjuntos semelhantes de valores, teorias e métodos (FRANCELIN, 2004).

Assim, compreender a evolução da discussão acadêmica sobre a questão habitacional no Brasil permite não somente obter uma visão panorâmica sobre o tema, mas também identificar eventuais pontos de ruptura, nos quais, nas palavras de Mocelin (2009, p. 43), “nasce um novo paradigma, que traz consigo uma nova visão da práxis científica, incorporando novos temas prioritários, novas técnicas, métodos, hipóteses e teorias”.

Nesse contexto, impõe-se a seguinte questão-problema: a produção científica nacional efetivamente acompanha a cronologia da política habitacional no Brasil, ou há um descompasso entre o

entendimento dos formuladores de políticas públicas e os pesquisadores acadêmicos?

A fim de permitir a mensuração e posterior análise da produção científica, adotou-se a bibliometria como método de pesquisa, investigando os trabalhos disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da Capes, os artigos publicados nos periódicos *Cadernos Metrôpole* e *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais (Rbeur)* e os trabalhos aceitos para comunicação oral no Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional (Enanpur), dentro do recorte temporal da última década.

Com vistas a atingir os objetivos delineados, este artigo está organizado em três grandes seções: inicialmente, discute questões de ordem metodológica, os critérios adotados e suas limitações; na sequência, procede à análise bibliométrica dos dados obtidos nas fontes de pesquisa supracitadas, e, por fim, discute os resultados alcançados, procurando relacioná-los à premente necessidade de integração do conhecimento científico ao conhecimento empírico.

Metodologia de pesquisa

Buscando atingir os objetivos propostos nesta pesquisa, adotou-se a bibliometria como método de pesquisa e, com base nela, se discute a produção científica nacional sobre habitação, com maior enfoque para a última década. Os estudos bibliométricos se estruturam por meio de um conjunto de técnicas estatísticas e matemáticas utilizadas para mapear o conhecimento de determinado campo científico e analisar o comportamento dos pesquisadores em suas decisões na construção desse conhecimento (CALDAS; TINOCO, 2004; ARAÚJO, 2006).

A realização desse tipo de estudo representa um esforço de significativa relevância no aprofundamento do conhecimento sobre a produção científica de um país, permitindo caracterizar quantitativamente o comportamento e a evolução de determinada área do conhecimento (ARAÚJO; ALVARENGA, 2011).

Adota-se, neste artigo, a teoria epidêmica da transmissão de ideias, desenvolvida, em 1967, por Goffman e Newill (apud ARAÚJO, 2006), segundo a qual a propagação de uma hipótese ou teoria dentro de uma comunidade se equipara ao fenômeno de transmissão de uma doença contagiosa. Para Weitzel (2006), o processo de construção, propagação e uso da informação científica constitui elemento básico da própria estrutura da comunidade científica, na qual é possível identificar uma linha do tempo que acompanha o progresso do conhecimento, desde sua produção, passando pela interação com novos trabalhos e culminando na compilação em outros trabalhos de revisão de literatura.

De forma complementar ao estudo bibliométrico, adotou-se a metodologia de Análise de Redes Sociais (*Social Network Analysis* – SNA) com o objetivo de investigar, dentro do universo de artigos e comunicações orais pesquisados, a rede de relacionamento estabelecida entre os pesquisadores.

A SNA é uma metodologia de origem multidisciplinar, que apresenta como principal vantagem a formalização gráfica e quantitativa de processos e propriedades específicas de uma realidade social. Sua aplicação como método descritivo data dos anos 1950 e se baseia na leitura das redes como um conjunto de nós (*nodes*) unidos por elos (*ties*), formando sociogramas (representação visual) e matrizes (representação numérica), o que permite a visualização de relações e padrões (SOUZA; QUANDT, 2008). Para Duarte e Frey (2008), pode-se enxergar a rede como um conjunto de relações instáveis que se desenvolvem por intermédio de regras de funcionamento, dependente da velocidade e da flexibilidade, que, juntas, dão à rede um caráter extremamente mutável, no qual ligações se fazem e se desfazem no tempo.

Para este trabalho, foi utilizada a teoria dos grafos como metodologia de análise da rede de autores dentro do universo pesquisado de trabalhos científicos. No processamento dos dados, foram utilizados os *softwares UCInet e NetDraw*.

Amostra de Pesquisa

No volumoso universo de publicações científicas disponíveis no Brasil, procurou-se definir, para esta pesquisa, um recorte amostral amplo que abrangesse produções relacionadas aos programas de pós-graduação *stricto sensu*, aos periódicos científicos de consistência editorial da área de Planejamento Urbano e Regional/Demografia (PUR/D) e aos eventos científicos de abrangência nacional também na área de PUR/D.

A amostra de Planejamento Urbano e Regional/Demografia constitui uma das áreas de concentração categorizadas pela Capes, na qual se situa um grande volume de publicações relacionadas à questão habitacional. Concomitantemente, deve-se ressaltar a área de concentração de Arquitetura e Urbanismo, que, embora também se destaque em relação à temática, não foi contemplada neste estudo.

Em cada uma das amostras específicas mencionadas, procedeu-se à busca por cinco palavras-chave que permitissem localizar adequadamente o maior número de publicações sobre a temática habitacional no Brasil. Sua seleção ocorreu a partir da experiência acadêmica e profissional dos autores na área. Desse modo, foram utilizadas as seguintes palavras-chave: Habitação de Interesse Social, Direito à Moradia, Estatuto da Cidade², Ocupação Irregular e Regularização Fundiária.

É necessário salientar que a pesquisa realizada apresenta restrições de ordem metodológica, visto que a utilização de determinadas palavras-chave ou a designação de determinados fenômenos são inevitavelmente datadas, podendo influenciar os resultados obtidos. Todavia, entende-se que limitações de pesquisa são características intrínsecas à sua própria natureza e estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento de trabalhos futuros.

Os levantamentos de dados foram conduzidos utilizando-se sempre a expressão exata, buscada no conjunto composto pelo resumo, pelo título e pelas palavras-chave da publicação. Para o caso específico dos itens pesquisados que não dispunham de resumo, o primeiro capítulo da publicação (referente à introdução) foi incorporado à busca.

² O termo Estatuto da Cidade, ainda que não exprima uma relação direta com a temática habitacional, foi incluído tendo em vista sua intrínseca relação com o direito à cidade e à propriedade, questão central da discussão habitacional nas últimas décadas.

Em relação à produção dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, utilizou-se como fonte de pesquisa o Banco de Teses e Dissertações da Capes, significativo e oficialmente reconhecido referencial da produção científica brasileira. Para Ultramari, Firmino e Silva (2011, p. 9), “seu acesso livre, série histórica e permissão para várias perspectivas de análise o qualificam como singular fonte de pesquisa”, sendo “útil para uma análise quantitativa da atividade de investigação da ciência e tecnologia” (ARAÚJO; ALVARENGA, 2011, p. 52).

O acervo de teses e dissertações disponíveis no banco da Capes abrange o período de 1987 a 2009, e nele foi desenvolvido um primeiro levantamento. A segunda etapa desta pesquisa, mais aprofundada, foi, então, engendrada apenas para o período de 1996 a 2009, haja vista que somente a partir desse ano as teses e dissertações passaram a ser classificadas por grandes áreas do conhecimento³.

Quanto aos periódicos científicos, buscaram-se dois de consistência editorial da área de PUR/D, com mais de dez anos de existência, que foram adotados como amostra de pesquisa: *Cadernos Metrôpole*, editado desde 1999, pelo Observatório das Metrópoles, com 24 edições e 205 artigos; e *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais (Rbeur)*, editada desde 1999, pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional (Anpur), com 24 edições e 142 artigos. Para a presente pesquisa, o recorte temporal analisado limitou-se ao período de 2000 a 2010, englobando 324 artigos.

Por fim, em relação aos eventos científicos, optou-se por analisar os artigos aceitos para comunicação oral em sessões temáticas no Encontro Nacional da Anpur (Enanpur), principal evento da área de PUR/D, de abrangência nacional e periodicidade bienal. Para a presente pesquisa, o recorte temporal analisado também se limitou ao período de 2000 a 2010 (envolvendo, então, os encontros ocorridos entre 2001 e 2009), reunindo um total de 1.302 artigos.

Em face das amostras definidas (dissertações e teses disponíveis no Banco da Capes, *Cadernos Metrôpole*, *Rbeur* e Enanpur), procedeu-se à pesquisa por palavra-chave conforme já mencionado anteriormente. Para as dissertações e teses, os resultados encontrados foram categorizados

³ Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Engenharias, Multidisciplinar e Linguística, Letras e Artes.

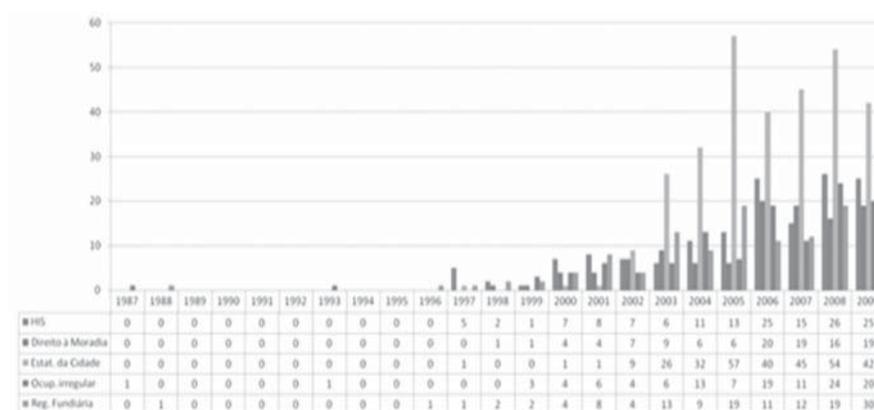
por ano de defesa e por grande área à qual estão vinculados. Para os resultados encontrados nas demais amostras adotadas, foi analisado o volume publicado por ano, sua relevância dentro do periódico/ evento pesquisado e a rede de relacionamento estabelecida entre os pesquisadores. A seguir, são apresentados os resultados obtidos, com base nos quais se desenvolveu a análise que a procede.

A produção científica sobre habitação social no Brasil

a. Banco de Teses e Dissertações da Capes

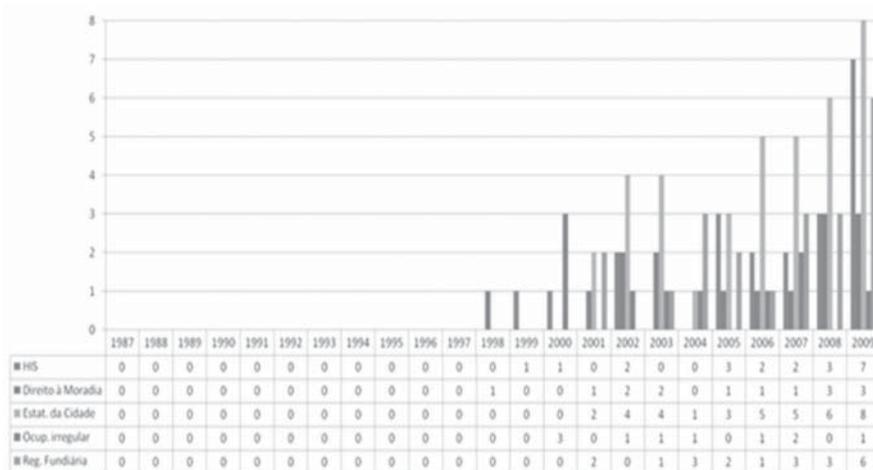
Conforme anteriormente exposto, a busca por teses e dissertações no banco da Capes relacionadas à temática habitacional brasileira foi empreendida mediante a procura pelas cinco palavras-chave supramencionadas, sempre pesquisadas segundo sua expressão exata.

O levantamento desenvolvido resultou em um conjunto de 826 dissertações e 105 teses, defendidas entre 1987 e 2009. Percebe-se um significativo aumento da produção acadêmica sobre a temática habitacional a partir do final da década de 1990, o que se expressa no incremento da adoção de todas as palavras-chave nos trabalhos de mestrado e doutorado (Gráfico 1 e Gráfico 2).



Fonte: Capes (2011). Elaboração dos autores.

Gráfico 1. Uso das palavras-chave pesquisadas em dissertações de mestrado, 1987 a 2009



Fonte: Capes (2011). Elaboração dos autores.

Gráfico 2. Uso das palavras-chave pesquisadas em teses de doutorado, 1987 a 2009

É interessante observar que expressões que pressupunham uma utilização expressiva desde as décadas de 1970 e 1980, como é o caso de Direito à Moradia e Ocupação Irregular⁴, somente passaram a constituir objeto de pesquisa de alunos de mestrado e doutorado no final da década de 1990. Essa constatação permite especular sobre a relativa demora da academia em absorver temáticas relevantes para a sociedade e que já integram o debate nacional sobre a questão urbana há muito tempo.

Como exemplo, pode-se tomar os resultados obtidos para a expressão Estatuto da Cidade, cuja recorrência tornou-se expressiva a partir de 2003. Apesar da absorção quase que instantânea nas dissertações e teses após a aprovação da Lei n° 10.257, de 2001 (considerando o *gap* de dois anos decorrente do tempo médio de elaboração de uma dissertação), deve-se recordar que discussões envolvendo esse marco legal remontam à década de 1980. Assim, evidencia-se certa negligência da academia em relação ao tema até a formatação de um volume significativo de material de apoio para discussão (entendido aqui como a aprovação da referida legislação). Complementarmente, as expressões Habitação de Interesse Social (HIS) e Regularização Fundiária também adquirem maior interesse após a

⁴ A luta pelo direito à moradia adquire expressividade a partir da década de 1970, decorrente dos efeitos perversos da urbanização acelerada (FERREIRA, 2003). Nesse contexto, Rolnik (2009) ressalta a importância do Movimento Nacional pela Reforma Urbana, defendendo o direito à cidade e à moradia digna.

aprovação do Estatuto da Cidade, quando, então, se estabeleceram as bases legais que balizam a temática até os dias atuais.

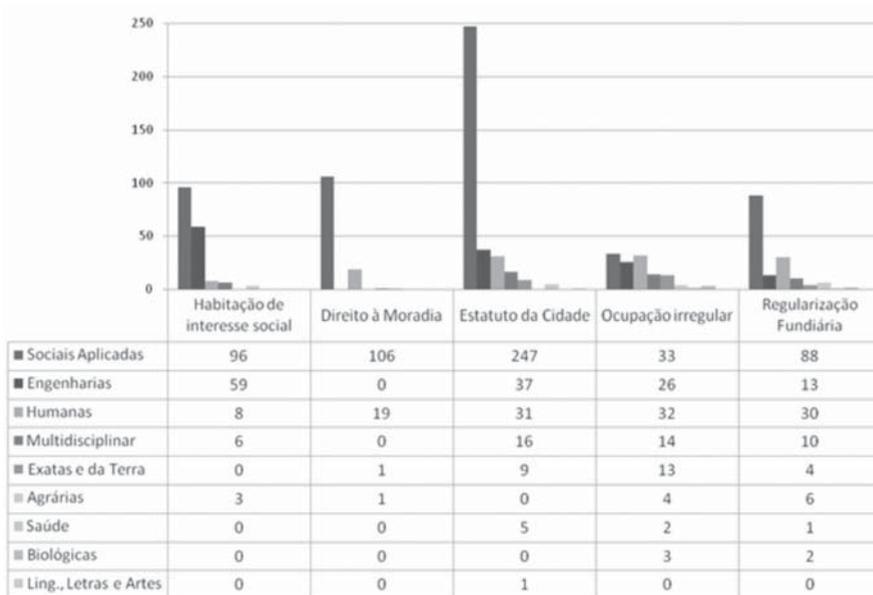
Estudos recentes na área de Administração (CALDAS; TINOCO, 2004; TONELLI et al., 2003), na área contábil (SÖTHER; KROENKE; BEZERRA, 2011) e na área de Planejamento Urbano (ULTRAMARI; FIRMINO; SILVA, 2011) especulam sobre essa certa acomodação da comunidade acadêmica, que tende a permanecer em uma zona de conforto onde há vasta disponibilidade de material relativo a pesquisas anteriores, as bases teóricas já são amplamente aceitas e os resultados obtidos dificilmente são questionáveis.

Compreender esse panorama segundo a teoria epidêmica da transmissão de ideias de Goffman e Newill (apud ARAÚJO, 2006) e a estrutura das revoluções científicas de Thomas Kuhn (2011) significa enxergar a produção de dissertações e teses sob um ponto de vista polêmico: permite-se questionar a relevância de tamanho volume de produção científica para a melhoria da sociedade – o que, acredita-se, deveria ser o objetivo principal da ciência. Castiel e Sanz-Valero (2007, p. 3042) afirmam que,

Com a enorme ampliação do número de revistas e artigos, não à toa começa-se a conviver com a sensação de haver algo de desarrazado diante desta cornucópia de artigos científicos. Ela se dá, a um só tempo, não só em quantidades enormes e de forma acelerada, mas também apresentando, embutida em sua proliferação, uma perspectiva duvidosa quanto à avaliação da respectiva fertilidade nos processos de construção do conhecimento [...] Existem (e existirão) muitos artigos que jamais serão lidos. Este dado é difícil de ser estimado. Há, todavia, estimativas de que cerca de 50% dos trabalhos em ciências sociais publicados jamais serão citados.

Complementarmente à análise realizada, é interessante verificar de que forma esses trabalhos se dividem dentro das grandes áreas de conhecimento estabelecidas pela Capes. Conforme mencionado anteriormente, para viabilizar esta análise, o recorte temporal foi reduzido para o período de 1996 a 2009, haja vista que, em relação aos anos anteriores, a área do conhecimento indicada nas teses e dissertações não segue um padrão passível de compatibilização.

Diante dos dados levantados, apresentados no Gráfico 3, observa-se claro predomínio das Ciências Sociais Aplicadas na discussão de questões relacionadas à temática habitacional em todas as palavras-chave, representando, inclusive, mais de 80% dos trabalhos para a expressão “Direito à Moradia”.



Fonte: Capes (2011). Elaboração dos autores.

Gráfico 3. Trabalhos por palavra-chave, pesquisa e grande área do conhecimento (1996 a 2009)

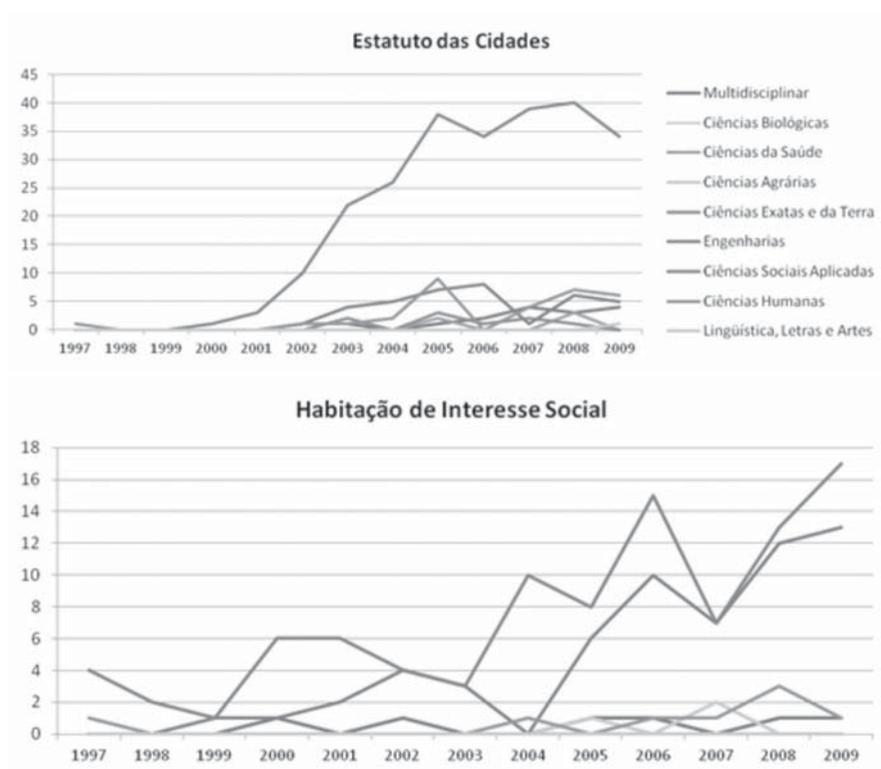
Essa preponderância se justifica pelo próprio escopo da área do conhecimento, haja vista o fato de que, nas Ciências Sociais Aplicadas, se encontram as subáreas de Planejamento Urbano e Regional, Arquitetura e Urbanismo e Direito (neste caso, Direito Urbanístico), cujo cerne das discussões se concentra na cidade e no urbano, temáticas profundamente relacionadas à questão habitacional.

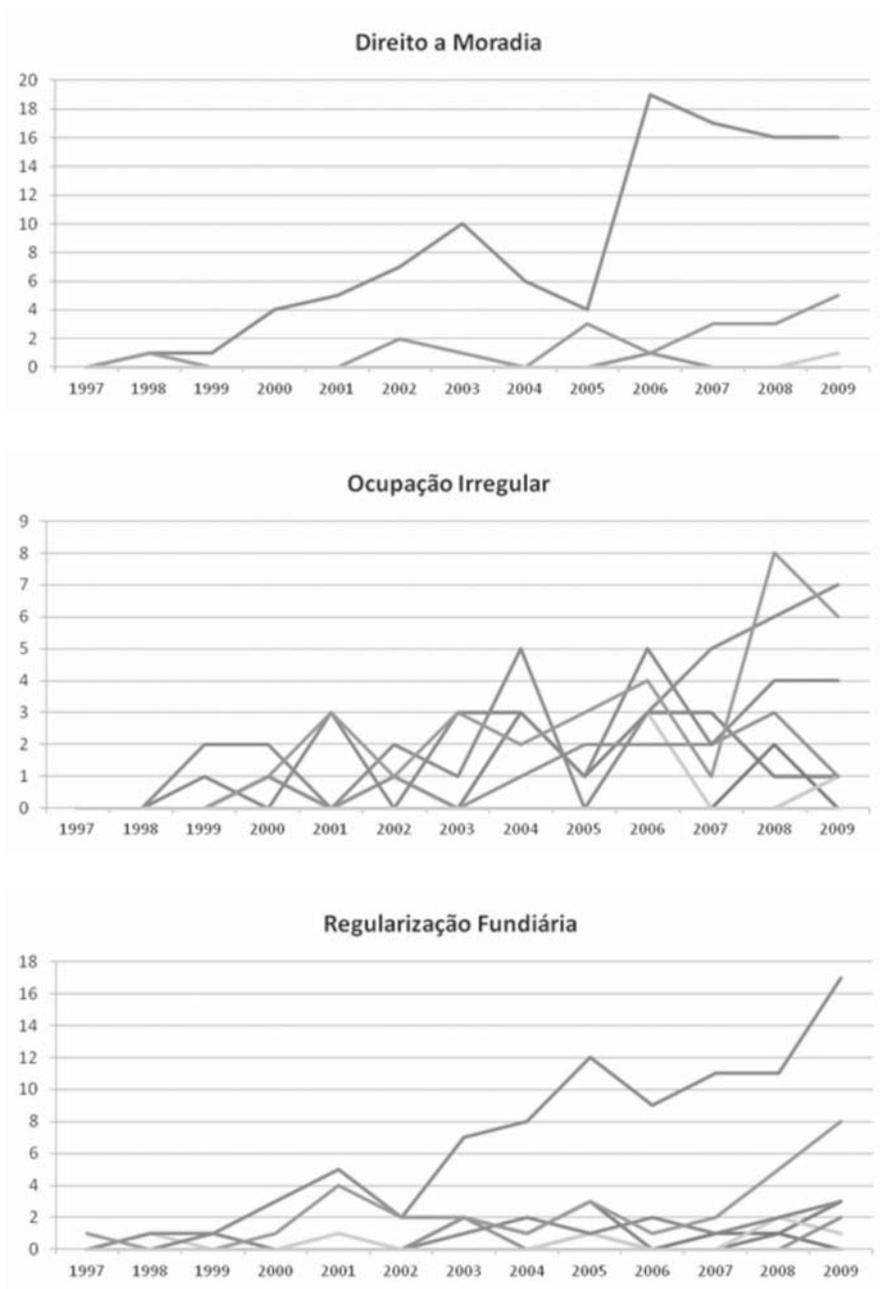
Deve-se salientar também a tendência de variação do interesse de determinada área do conhecimento, a depender da abrangência da palavra-chave analisada. Assim, apesar de temas como Direito à Moradia e Estatuto da Cidade estarem concentrados nas Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Humanas⁵, outros termos suscitam discussões em

⁵ Com predomínio das subáreas de Planejamento Urbano e Regional, Arquitetura e Urbanismo e Direito para a primeira e Geografia e Sociologia para a segunda.

diversas áreas. Nesse sentido, as expressões Habitação de Interesse Social e Ocupação Irregular apresentaram um significativo percentual de trabalhos relacionados às Engenharias (onde se destacam trabalhos de avaliação pós-ocupação e de patologia das edificações).

Complementarmente ao exposto, o Gráfico 4 mostra a evolução temporal do uso das palavras-chave pesquisadas segundo as grandes áreas do conhecimento. Como pode ser observado, os termos Estatuto da Cidade, Direito à Moradia e Regularização Fundiária, embora sejam objeto de trabalhos em diversas áreas, historicamente apresentam concentração nas Ciências Sociais Aplicadas. Já a expressão Ocupação Irregular expõe uma grande variação de interesse entre as diversas áreas do conhecimento ao longo do tempo, em que se não se identifica o predomínio de uma área. O termo Habitação de Interesse Social, conforme já comentado, possui um equilíbrio de interesse entre as Ciências Sociais Aplicadas e as Engenharias, em razão da sobreposição de significados, podendo se relacionar à habitação de interesse social como política pública de superação do *deficit* habitacional ou edificação relacionada ao uso de habitação popular.





Fonte: Capes (2011). Elaboração dos autores.

Gráfico 4. Total de trabalhos por palavra-chave pesquisada e grande área do conhecimento (1996 a 2009) – evolução temporal

Por fim, é necessário situar o volume de trabalhos envolvendo a questão habitacional no universo de dissertações e teses publicadas. Conforme se pode perceber na Tabela 1, apesar da baixa representatividade da temática em relação ao número total de mestres e doutores titulados, destaca-se a crescente participação do tema, que passou de 0,047% do total de dissertações e 0,021% do total de teses, em 1999, para 0,350% e 0,218%, em 2009, o que equivale a um crescimento de 86,57% e 90,36%, respectivamente, em apenas uma década.

Tabela 1. Relação entre o número de trabalhos encontrados por palavras-chave e o número de alunos titulados como mestres e doutores, 1987 a 2009

Ano	Mestres titulados	Dissertações encontradas	Representatividade	Doutores titulados	Teses encontradas	Representatividade
1987	3.647	1	0,027%	868	0	0,000%
1988	3.916	1	0,026%	921	0	0,000%
1989	4.727	0	0,000%	1.047	0	0,000%
1990	5.737	0	0,000%	1.302	0	0,000%
1991	6.811	0	0,000%	1.489	0	0,000%
1992	7.394	0	0,000%	1.766	0	0,000%
1993	7.609	1	0,013%	1.803	0	0,000%
1994	7.821	0	0,000%	2.113	0	0,000%
1995	9.265	0	0,000%	2.528	0	0,000%
1996	10.499	1	0,010%	2.985	0	0,000%
1997	11.922	7	0,059%	3.620	0	0,000%
1998	12.351	5	0,040%	3.915	1	0,026%
1999	14.981	7	0,047%	4.831	1	0,021%
2000	17.821	20	0,112%	5.318	4	0,075%
2001	20.013	27	0,135%	6.040	5	0,083%
2002	24.444	31	0,127%	6.894	9	0,131%
2003	27.649	60	0,217%	8.094	8	0,099%
2004	26.658	71	0,266%	8.093	5	0,062%
2005	30.634	102	0,333%	8.989	9	0,100%
2006	32.261	115	0,356%	9.366	10	0,107%
2007	32.890	102	0,310%	9.915	13	0,131%

Ano	Mestres titulados	Dissertações encontradas	Representatividade	Doutores titulados	Teses encontradas	Representatividade
2008	36.014	139	0,386%	10.711	15	0,140%
2009	38.827	136	0,350%	11.488	25	0,218%
Total	393.891	826	0,210%	114.096	105	0,092%

Fonte: Capes (2011). Elaboração dos autores.

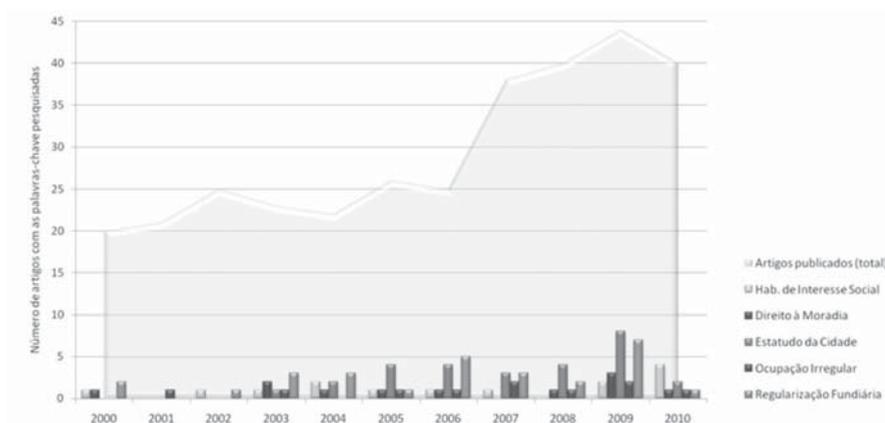
b. Periódicos científicos

De forma a obter um panorama completo da produção científica brasileira sobre a temática habitacional, faz-se necessário mensurar, de maneira complementar às teses e dissertações, o conhecimento produzido com a publicação de artigos em periódicos científicos, uma forma de comunicação científica mais ágil e que, supostamente, deveria se relacionar de maneira mais próxima às ideias e aos ideais vigentes na práxis da gestão pública e do planejamento urbano.

Alinhado à metodologia previamente exposta, o estudo bibliométrico foi empreendido nos periódicos científicos *Cadernos Metrôpole* e *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais*, pesquisando a recorrência das palavras-chave⁶ escolhidas dentro do universo de 324 artigos publicados entre 2000 e 2010. A busca foi conduzida utilizando-se a expressão exata, procurada dentro do conjunto composto pelo resumo, título e palavras-chave da publicação. Para o caso específico dos artigos que não dispunham de resumo, o primeiro capítulo da publicação foi incorporado à busca.

Conforme o exposto no Gráfico 5, percebe-se um aumento do volume de publicações sobre habitação nos periódicos selecionados, revelando um padrão equivalente ao observado nas teses e dissertações.

⁶ Habitação de Interesse social, Direito à Moradia, Estatuto da Cidade, Ocupação Irregular e Regularização Fundiária.



Fonte: *Cadernos Metrópole* (2000 – 2010), *Rbeur* (2000 – 2010). Elaboração dos autores.

Gráfico 5. Uso das palavras-chave pesquisadas nos periódicos selecionados, 2000 a 2010

Embora o incremento ocorra em todas as palavras-chave pesquisadas, as temáticas relacionadas com Estatuto da Cidade e Regularização Fundiária concentraram um maior número de publicações a partir de 2003, reiterando as constatações realizadas no item anterior. Nesse contexto, percebe-se uma estreita relação entre as temáticas de interesse de dissertações e teses e o volume de artigos publicados sobre determinado assunto, evidenciando um possível papel dos periódicos como meios de comunicação dos resultados alcançados em pesquisas de mestrado e doutorado.

Se a hipótese construída efetivamente refletir a realidade, delineia-se um panorama não muito otimista para a construção do conhecimento científico em nosso País. Destarte, a imagem existente dos periódicos científicos como formas mais ágeis de comunicação científica – e que, portanto, estariam mais próximas da realidade vivenciada – torna-se frágil e combatível. Deve-se ainda ressaltar que grande parte dos artigos submetidos a periódicos científicos, em geral, envolve resultados preliminares ou parciais de dissertações e teses, gerando um fluxo de contínua reprodução de determinada parcela de um estudo sem, necessariamente, contribuir com o conhecimento científico. Para Castiel e Sanz-Valero,

[...] neste contexto de ampliação na pesquisa científica e da intensa contabilização numérica de artigos publicados por investigadores em revistas científicas de reconhecido status acadêmico [...] uma pesquisa é fatiada em unidades menores publicáveis para se tornarem vários artigos distribuídos em diferentes revistas. [...] Em outras palavras: um mesmo conteúdo pode aparecer em vários artigos, após receber pequenas mudanças cosméticas. A autocitação pode constituir-se no chamado “autoplágio”. Já há revistas que solicitam na declaração que se costuma fazer na entrega dos originais um item especificando não se tratar de publicação redundante. Outro aspecto importante seria se o artigo traz algo ao conhecimento ou à discussão científica, isto é, se é pertinente, relevante e “revelante” (2007, p. 3042).

Nesse ponto, é importante salientar que, com as análises em curso, não se procura de forma alguma desqualificar os periódicos objetos desta pesquisa, meios de comunicação científica de reconhecida consistência editorial, qualidade e atualidade no conteúdo publicado. Distante disso, a pretensão deste trabalho é expor e debater uma tendência observada em âmbito nacional (e possivelmente internacional) também discutida em outras áreas do conhecimento⁷.

Paralelamente ao exposto, o Gráfico 5 ainda revela uma possível redução do interesse sobre a temática habitacional, esboçada no ano de 2010, com a vertiginosa diminuição de artigos relacionados às palavras-chave pesquisadas. O termo Habitação de Interesse Social constitui exceção a essa tendência, podendo denotar uma alteração de foco no interesse nas pesquisas.

Independentemente das variações identificadas, verifica-se que a questão habitacional abarca um limitado número de artigos quando comparado ao volume total de artigos publicados anualmente nos dois periódicos analisados (Gráfico 6).

⁷ Tonelli et al. (2003); Caldas, Tinoco (2004) em relação à área de administração e Castiel; Sanz-Valero (2007) em relação à área de saúde pública.



Fonte: *Cadernos Metr pole* (2000 – 2010), *Rbeur* (2000 – 2010). Elaboração dos autores.

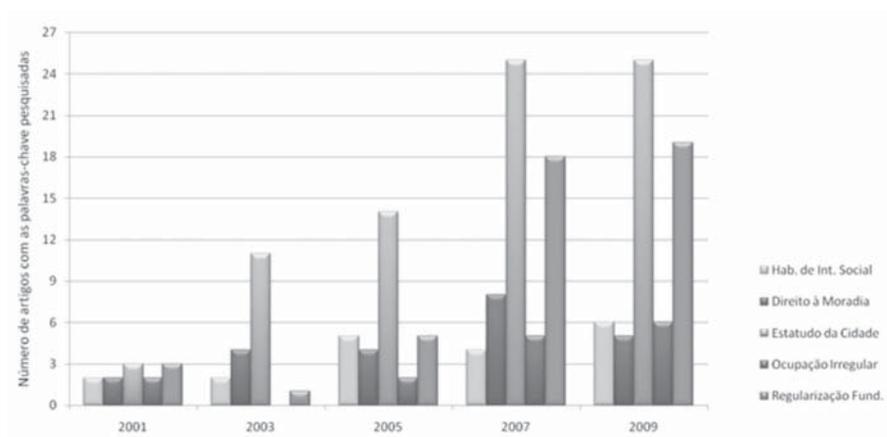
Gráfico 6. Uso das palavras-chave pesquisadas e total de artigos publicados nos periódicos selecionados (2000 a 2010)

c. Eventos científicos

Conjuntamente, os periódicos e os eventos científicos constituem um relevante canal de transmissão e discussão de novos conhecimentos, caracterizando-se pela reunião de pesquisadores, profissionais e estudantes de determinada área do conhecimento com o objetivo de apresentar e discutir suas pesquisas com seus pares. Alinhando-se aos procedimentos metodológicos já expostos, para o estudo bibliométrico de sua produ o, optou-se por analisar os artigos aceitos para comunica o oral em sessões temáticas dos encontros nacionais da Anpur entre 2001 a 2009, abrangendo um universo de 1.302 artigos.

Conforme pode ser observado no Gráfico 7, d -se uma manuten o da tendência já identificada nos estudos empreendidos junto ao Banco de Teses e Disserta es da Capes e aos periódicos científicos. Há um crescimento do interesse temático dos trabalhos apresentados entre 2001 e 2009, com destaque para o uso da expressão Estatuto da Cidade a partir de 2003, portanto, posteriormente   aprova o da Lei n  10.257, de 2001, e a produ o de significativo material de referência para discussão. Nessa mesma concep o, a utiliza o do termo Regulariza o Fundiária possui baixa expressividade

até 2005, adquirindo maior relevância apenas em 2007, portanto, após a estruturação da Política Nacional de Habitação a partir da aprovação do Sistema Nacional de Habitação.



Fonte: ENANPUR (2001 – 2009). Elaboração dos autores.

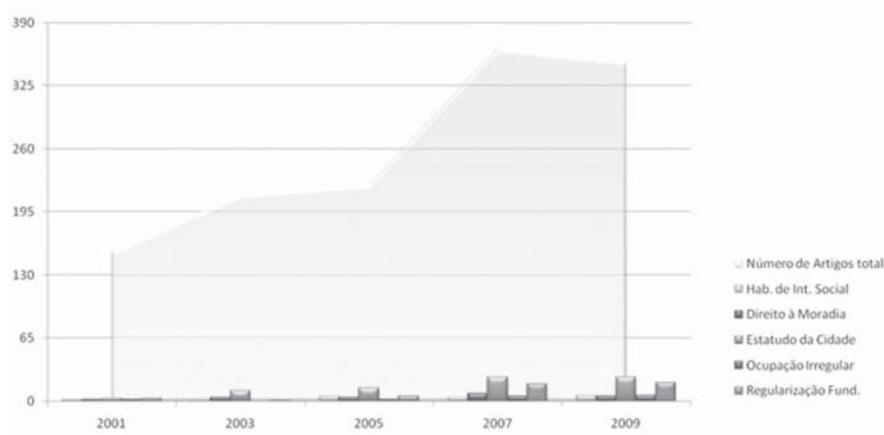
Gráfico 7. Uso das palavras-chave pesquisadas nos artigos aceitos na Enanpur, 2001 a 2009

Complementarmente, o gráfico apresentado ainda revela um número baixo e constante de trabalhos envolvendo as palavras-chave Direito à Moradia e Ocupação Irregular. Para esses termos, acredita-se haver uma redução do interesse em razão da histórica discussão desses assuntos tanto no meio acadêmico quanto na gestão pública. Dessa forma, especula-se um movimento gradativo de deslocamento desses termos do cerne dos trabalhos apresentados para elementos de contextualização de novos assuntos e discussões. Tal hipótese é corroborada pelos estudos de Kuhn (2011), o qual destaca o caráter progressivo do conhecimento que, após uma determinada revolução científica, passa a discutir outros problemas cuja existência sequer era cogitada pela geração anterior. Nas palavras do autor,

Poucos deles [os problemas discutidos na contemporaneidade] remontam ao início histórico da disciplina na qual aparecer atualmente. As gerações anteriores se ocuparam de seus próprios problemas, com seus próprios instrumentos e cânones de resolução. E não foram apenas os problemas que mudaram, mas toda a rede de fatos e teorias (KUHN, 2011, p. 180).

Assim, embora o direito à cidade e à moradia – principal foco do Movimento Nacional da Reforma Urbana na década de 1970 – não tenha sido alcançado em sua plenitude, há relativo consenso entre o meio acadêmico e a sociedade sobre sua relevância. Destarte, já não se discute mais a função social da propriedade (direito à moradia) em si, mas, sim, de que forma alcançá-la (Estatuto da Cidade); já não se discute unicamente o fenômeno de formação de favelas (ocupação irregular), mas, sim, de que forma amenizar os problemas decorrentes de sua existência (regularização fundiária).

Complementarmente a essa discussão, verifica-se que as variações observadas são pouco expressivas dentro da totalidade dos trabalhos apresentados em cada edição do Enanpur. A questão habitacional, embora agregue um crescente número de trabalhos, ainda é pouco significativa no principal evento científico da área de PUR/D no Brasil (Gráfico 8).



Fonte: Enanpur (2001 – 2009). Elaboração dos autores.

Gráfico 8. Uso das palavras-chave pesquisadas nos artigos aceitos no Enanpur e total de artigos publicados no evento, 2001 a 2009

d. Rede de relacionamento entre pesquisadores

O estudo bibliométrico até aqui empreendido concentrou seu escopo no volume da produção científica nacional sobre a temática

habitacional dentro do universo de teses, dissertações, periódicos e eventos científicos. De forma que se consubstanciassem as evidências e reflexões oriundas das análises desenvolvidas, adotou-se a metodologia Análise de Redes Sociais como procedimento metodológico complementar, permitindo discutir a rede de autoria, de coautoria e de relacionamento entre os pesquisadores.

Para tanto, foram elencados os autores e coautores das publicações em periódicos e eventos científicos identificados por meio do levantamento bibliométrico apresentado anteriormente, englobando 231 pesquisadores e 188 artigos. Depois desse levantamento, a relação de pesquisadores e seus respectivos relacionamentos de autoria/coautoria foram incluídos na plataforma do *software UCInet*, na qual os dados foram trabalhados.

Os resultados obtidos apontam para uma grande pulverização da autoria nos artigos publicados sobre habitação nos últimos dez anos. Conforme apresentado na Tabela 2, tanto em relação à autoria principal, como quanto à participação nos artigos (incluindo coautoria), os dados revelam um reduzido número de pesquisadores com recorrente presença, cuja quantidade é ainda menor quando considerados apenas os autores principais.

Tabela 2. Pesquisadores segundo o número de artigos publicados (autoria e coautoria)

Participação (autor ou coautor)	Artigos	%	Autoria Principal	Artigos	%
BALTRUSIS, Nelson	5	1,6%	CARDOSO, Adauto L.	4	2,1%
ALVIM, Angélica A. T. B.	4	1,3%	BALTRUSIS, Nelson	4	2,1%
CARDOSO, Adauto L.	4	1,3%	MAGALHÃES, Alex F.	3	1,6%
FALCOSKI, Luis A. N.	4	1,3%	ALVIM, Angélica A. T. B.	3	1,6%
BIENENSTEIN, Regina	3	0,9%	BRASIL, Flávia de P. D.	3	1,6%
BRASIL, Flávia de P. D.	3	0,9%	PEREIRA, Gislene F.	3	1,6%
CASTRO, Carolina M. P. de C.	3	0,9%	LAGO, Luciana C. do	3	1,6%
FURTADO, Fernanda	3	0,9%	BIENENSTEIN, Regina	3	1,6%
KATO, Volia R. C. K.	3	0,9%	SOUZA, Ângela G.	2	1,1%

Participação (autor ou coautor)	Artigos	%	Autoria Principal	Artigos	%
LAGO, Luciana C. do L.	3	0,9%	CASTRO, Carolina M. P. de	2	1,1%
MAGALHÃES, Alex F.	3	0,9%	TONELLA, Celene	2	1,1%
PEREIRA, Gislene de F.	3	0,9%	RIZEKE, Cibele S.	2	1,1%
AZEVEDO JR., Manoel T.	2	0,6%	GOUVÊA, Denise de C.	2	1,1%
BARROS, Joana	2	0,6%	MENEZES, Ednilson L. S.	2	1,1%
BERGAMIN, Marta de A.	2	0,6%	GALINDO, Evania F.	2	1,1%
BONDUKI, Nabil	2	0,6%	FURTADO, Fernanda	2	1,1%
BRUNA, Gilda C.	2	0,6%	GONDIM, Linda M. P.	2	1,1%
COBRA, Patrícia L.	2	0,6%	MIRANDA, Livia I. B. de	2	1,1%
COMPANS, Rose	2	0,6%	SOUZA, Marcelo L. de	2	1,1%
DENALDI, Rosana	2	0,6%	D'OTTAVIANO, Maria C. L.	2	1,1%
D'OTTAVIANO, Maria C. L.	2	0,6%	SILVA, Maria da G. P.	2	1,1%
GALINDO, Evania F.	2	0,6%	REFINETTI, Maria L.	2	1,1%
GONDIM, Linda M. P.	2	0,6%	DENALDI, Rosana	2	1,1%
GOUVÊA, Denise de C. G.	2	0,6%	COMPANS, Rose	2	1,1%
LAGE E LAGE, Selena D.	2	0,6%	LAGE E LAGE, Selena D.	2	1,1%
LAY, Maria C. D.	2	0,6%	POLLI, Simone A.	2	1,1%
MENEZES, Ednilson L. S. M.	2	0,6%	Demais autores (com apenas um artigo)	126	67,0%
MIRANDA, Livia I. B. de	2	0,6%	Total	188	100%
NAKANO, Kazuo	2	0,6%			
OLIVEIRA, Maria T. C.	2	0,6%			
POLLI, Simone A.	2	0,6%			
REFINETTI, Maria L.	2	0,6%			
REZENDE, Vera F.	2	0,6%			
RIBEIRO, Sandra B.	2	0,6%			
RIZEK, Cibele S.	2	0,6%			
SANTORO, Paula F.	2	0,6%			
SILVA, Madianita N. da S.	2	0,6%			
SILVA, Maria da G. P.	2	0,6%			
SOUZA, Ângela G.	2	0,6%			
SOUZA, Marcelo L. de	2	0,6%			
TONELLA, Celene T	2	0,6%			
Demais autores (apenas um artigo)	217	68,7%			
Total*	316	100%			

Fonte: Elaboração dos autores.

Nota: *Não se refere ao total de artigos.

Nesse contexto, apesar de não ser possível identificar pesquisadores hegemônicos na temática, alguns se destacam por um

número maior (embora restrito) de publicações, nas quais seu papel na condição de autor principal é predominante: Adauto L. Cardoso, Nelson Baltrusis, Alex F. Magalhães, Angélica Alvim, Flávia de P. Brasil, Gislene Pereira, Luciana Lago e Regina Bienenstein.

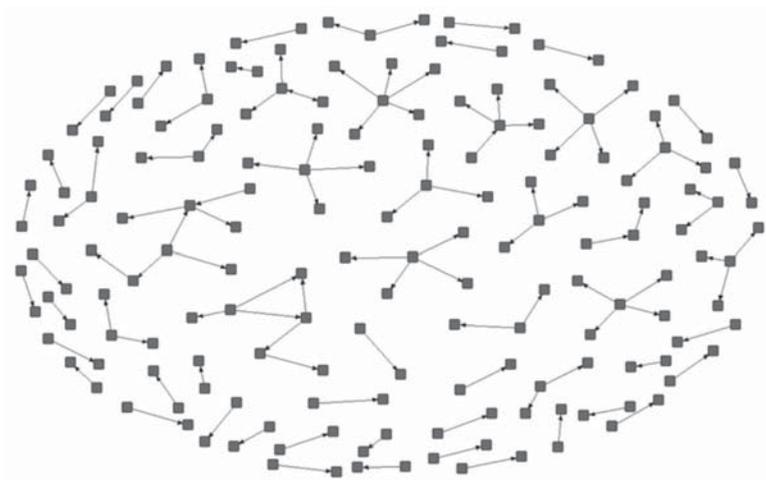
É importante ressaltar que esses resultados se referem unicamente ao recorte de análise desta pesquisa, não excluindo ou enaltecendo a relevância de determinados pesquisadores sobre os demais. Também é necessário salientar que a pesquisa se concentrou em periódicos e eventos científicos da área de PUR/D, área de concentração que, juntamente com a de Arquitetura e Urbanismo, concentra o maior volume de estudos relacionados à problemática habitacional. Assim, alguns pesquisadores de significativa proeminência na temática, como, por exemplo, Ermínia Maricato, Raquel Rolnik, Nabil Bonduki e Suzana Pasternak, tendem a não se destacar nesta pesquisa, haja vista que estão vinculados a programas de pós-graduação na área de Arquitetura e Urbanismo, direcionando, portanto, suas publicações para periódicos nessa área⁸. Complementarmente, Luiz Cesar de Queiroz Ribeiro, renomado pesquisador da questão habitacional no Brasil, também não se destaca neste trabalho por ser um dos editores-chefes do *Cadernos Metrópole*, periódico integrante da amostra de pesquisa.

Apesar das ressalvas, evidencia-se uma grande pulverização das publicações sobre a questão habitacional no principal evento e em dois dos principais periódicos da área de PUR/D no Brasil: entre 2000 e 2010, dos 188 artigos da amostra de pesquisa, 67% foram elaborados por um pesquisador que não publicou mais nenhum outro trabalho no período.

Paralelamente à discussão sobre a predominância de determinados autores, também é interessante analisar a rede de relacionamento construída com base nos artigos cuja autoria envolvia mais de um pesquisador. Dos 231 artigos referentes à amostra desta pesquisa, 132 (57,14%) apresentaram mais de um autor. Os relacionamentos entre estes 132 pesquisadores (autores e coautores) foram trabalhados no *software NetDraw*, do qual foram obtidos os sociogramas analisados na sequência.

⁸ Especula-se que a área de concentração dos autores segundo o programa de pós-graduação ao qual estão vinculados, muitas vezes, delinea (ou condiciona) o encaminhamento da sua produção científica.

A Figura 1 apresenta o sociograma da rede de pesquisadores sem distinção de relevância entre as relações de autoria e coautoria. Como pode ser observado, a grande maioria dos nós estabelece um número limitado de relações, oscilando, geralmente, entre um e dois outros pesquisadores. Quanto à representação gráfica, é possível visualizar elos direcionados (*directed ties*), que traduzem a relação de autoria (origem das flechas) e coautoria (destino das flechas).



Fonte: Elaboração dos autores.

Figura 1. Sociograma da rede de pesquisadores com ao menos uma relação

Buscando um melhor entendimento das relações apresentadas, analisou-se a centralidade da rede de forma a verificar a importância ou recorrência de autores específicos na rede. Nesse ponto, vale citar Souza e Quandt, que afirmam o seguinte:

[...] atores são considerados mais centrais quando apresentam uma quantidade maior de relacionamentos com um número maior de atores da rede, ou desempenham um papel social caracterizado por alta conectividade com outros atores (2008, p. 34).

Destarte, no que se refere à quantidade de relações com autores diferentes, observa-se que um grupo pequeno se destaca (Tabela 3). Desse modo, 15 (11,36%) dos 132 autores se sobressaíram, a saber: Regina Bienenstein, Ana Aleixo, Luiz Falcoski, Norma Lacerda, Maria

Lay, Maria Sá, Letizia Vitale, Angélica Alvim, Aline Carvalho, Renato Cymbalista, José Francisco, Fernanda Furtado, Monica Hass, Gislene Pereira e Paula Santoro.

Tabela 3. Quantidade de relações com pesquisadores diferentes

Autor	Degree
BIENENSTEIN, Regina	5
ALEIXO, Ana E.	4
FALCOSKI, Luiz A. N.	4
LACERDA, Norma	4
LAY, Maria C. D.	4
SÁ, Maria E. R. de	4
VITALE, Letizia	4
ALVIM, Angélica A. T. B.	3
CARVALHO, Aline W. B. de	3
CYMBALISTA, Renato	3
FRANCISCO, José	3
FURTADO, Fernanda	3
HASS, Monica	3
PEREIRA, Gislene	3
SANTORO, Paula F.	3

Fonte: Elaboração dos autores.

Embora a estrutura geral de relacionamentos se apresente muito fragmentada, é possível identificar duas redes imbricadas que sinalizam para a existência de grupos de pesquisa dentro da amostra de artigos analisados, como evidenciado por um número representativo e variado de relações (Figura 2). A partir do levantamento do vínculo institucional desses pesquisadores, pode-se arriscar definir dois núcleos de pesquisa: um primeiro formado pelo eixo Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAU/USP) – Instituto Pólis, e outro aqui denominado USP São Carlos – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). É interessante observar que essas duas redes são compostas por pesquisadores de mesma localidade, denotando baixa integração de autores de diferentes estados e regiões do País.

Paralelamente, o sociograma apresentado na Figura 2 permite especular sobre a existência de importantes nós na rede, que se traduzem

Não obstante, os estudos bibliométricos empreendidos, mesmo que solidamente fundamentados e com representatividade amostral, não são capazes de responder pelo universo do conhecimento científico sobre a questão habitacional no Brasil. Essa constatação configura uma das principais limitações da metodologia adotada, na qual é possível identificar uma relação naturalmente cíclica, em que a ampliação da amostra e das fontes de dados utilizadas conduz a uma nova aproximação da hipótese, que demanda novos aprofundamentos, em um *continuum* que se encerra em si próprio. Complementarmente, deve-se ressaltar que a escolha das palavras-chave possui relevante papel nos resultados obtidos, não sendo possível efetuar conclusões afirmativas, mas apenas indicativas.

Independentemente dessa questão, salta aos olhos um panorama não muito animador para a resolução do *deficit* habitacional em nosso País. Em geral, evidencia-se um desencontro entre as ideias e os ideais debatidos no meio acadêmico e aqueles adotados pelos formuladores de políticas públicas. A produção científica nacional provou-se ainda muito tímida quando comparada à gravidade do problema habitacional nas cidades brasileiras. Discutem-se novos problemas, intenciona-se buscar novas soluções, mas pouco se transforma em termos de paradigmas, valores e instrumentos.

Nesse contexto, arrisca-se identificar um padrão, ainda que pessimista: a grande maioria das pesquisas desenvolvidas apresenta seu escopo centrado em temáticas exaustivamente debatidas, permanecendo em nichos pouco combatíveis, onde a discussão de novos dados à luz de antigas teorias é frequentemente ostentada como original, não agregando contribuições relevantes ao conhecimento científico. Em outras palavras, torna-se complexo o grau de avaliação de determinado assunto, evidencia-se um número maior de variáveis, mas não se incorporam elementos inovadores que possam efetivamente contribuir na práxis da gestão pública.

Esse descolamento entre gestão pública e meio acadêmico, embora possa ser apregoado como responsável pelas grandes inovações tecnológicas e científicas da humanidade, também traz consigo uma

face perversa, particularmente no campo da gestão urbana: discute-se muito, produz-se muito conhecimento, mas pouco se muda na sociedade, de tal forma que é inevitável questionar o alcance de nossa atuação na condição de pesquisadores para a superação da crônica segregação social que historicamente persiste no Brasil.

Sem a pretensão de encerrar os debates sobre a temática, este trabalho procurou contribuir com as investigações a respeito dos elementos e tendências caracterizadoras da construção do conhecimento científico sobre a temática habitacional no Brasil, fornecendo consistentes subsídios para a ampliação da discussão teórica e empírica a respeito da questão.

Acredita-se que as ideias discutidas possam servir de base para a produção de novos estudos, agregando indícios com vistas ao entendimento mais aprofundado de diferentes aspectos referentes à produção científica sobre a temática habitacional no Brasil e sua interseção com a gestão das cidades brasileiras. Por fim, é necessário salientar que os resultados obtidos e as conclusões ensaiadas neste trabalho não pretendem generalizar a comunidade científica ou ignorar os avanços alcançados nas últimas décadas, mas, sim, identificar um padrão, no qual se acredita que esses progressos se diluam no imenso volume da produção científica contemporânea.

Recebido em 30/07/2013
Aprovado em 20/11/2013

Referências

ARAÚJO, C. A. Bibliometria: evolução histórica e questões atuais. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 11-32, jan./jun. 2006.

ARAÚJO, R. F.; ALVARENGA, L. A bibliometria na pesquisa científica da pós-graduação brasileira de 1987 a 2007. **Revista de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Florianópolis, v. 16, n. 31, p. 51-70, 2011.

BONDUKI, N. Política habitacional e inclusão social no Brasil: revisão histórica e novas perspectivas no governo Lula. **Revista eletrônica de Arquitetura e Urbanismo**, São Paulo, n. 1, p. 70-104, 2008. Disponível em: <http://www.usjt.br/arq.urb/numero_01/artigo_05_180908.pdf>. Acesso em: jan. 2011.

BORGATTI, S. P.; EVERETT, M. G.; FREEMAN, L. C. **Ucinet for Windows: Software for Social Network Analysis**. Harvard, MA: Analytic Technologies, 2002.

CADERNOS METRÓPOLE. São Paulo: EDUC/PUC-SP, 2000-2010. Semestral.

CALDAS, M. P.; TINOCO, T. Pesquisa em gestão de recursos humanos nos anos 1990: um estudo bibliométrico. **RAE**, São Paulo, v. 44, n. 3, p. 100-114, 2004.

CASTIEL, L. D.; SANZ-VALERO, J. Entre fetichismo e sobrevivência: o artigo científico é uma mercadoria acadêmica? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 12, dez. 2007.

DUARTE, F.; FREY, K. Redes urbanas. In: DUARTE, F.; QUANDT, C.; SOUZA, Q. (eds.) **O tempo das redes**. São Paulo: Perspectiva, 2008. p.155-177.

ENCONTRO NACIONAL DA ANPUR (ENANPUR), 2001-2009, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPUR, 2001-2009. Bienal.

FERREIRA, J. S. W. **Alcances e limitações dos instrumentos urbanísticos na construção de cidades democráticas e socialmente justas**. Texto de

apoio às discussões da 5ª Conferência das Cidades. Brasília: Ministério das Cidades, 2003.

FRANCELIN, M. M. Ciência, senso comum e revoluções científicas: ressonâncias e paradoxos. **Revista Ciência da Informação**, Brasília, v. 33, n. 3, p. 26-34, set./dez. 2004.

KUHN, T. S. **A Estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

MARICATO, E. **Brasil, cidades**: alternativas para a crise urbana. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

MOCELIN, D. G. Concorrência e alianças entre pesquisadores: reflexões acerca da expansão de grupos de pesquisa dos anos 1990 aos 2000 no Brasil. **RBPG**, Brasília, v. 6, n. 11, p. 35-64, dez. 2009.

NASCIMENTO NETO, P.; MOREIRA, T. Análise de Redes Sociais aplicada aos Planos Locais de Habitação de Interesse Social: estudo de caso na região Sul do Brasil. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SUSTENTABILIDADE E HABITAÇÃO DE INTERESSE SOCIAL, 2010, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, 2010.

RBEUR – Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais. UFRJ: ANPUR, 2000-2010. Semestral.

ROLNIK, R.; KLINK, J. Crescimento Econômico e desenvolvimento urbano: por que nossas cidades continuam tão precárias? **Revista Novos Estudos CEBRAP**, n. 89, p. 89-109, mar. 2011.

ROLNIK, R.; NAKANO, K; CYMBALISTA, R. Urban land and social housing in Brazil: the issue of land. In: **Participatory Master Plans**: the challenges of democratic management in Brazil: the right of the city. São Paulo: Instituto Pólis / Fundação Ford, 2008.

SÖTHE, A.; KROENKE, A.; BEZERRA, F. A. Evolução do Conhecimento contábil nos artigos científicos de contabilidade e finanças sob a visão epistemológica de Ludwik Fleck. In: SIMPÓSIO DE ADMINISTRAÇÃO DA

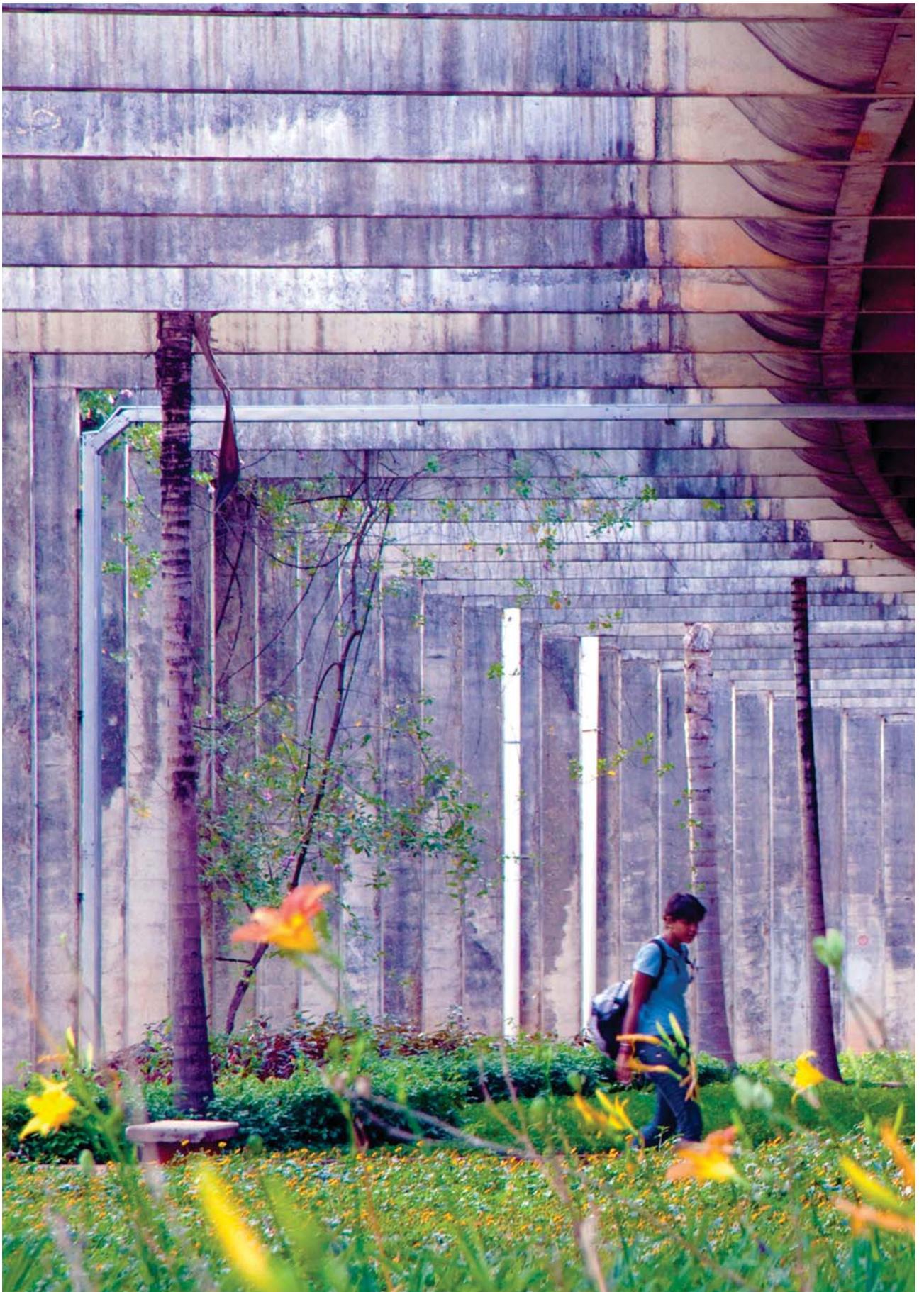
PRODUÇÃO, LOGÍSTICA E OPERAÇÕES INTERNACIONAIS, 14., 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: FGV, 2011.

SOUZA, Q.; QUANDT, C. Metodologia de análise de redes sociais. In. DUARTE, F.; QUANDT, C.; SOUZA, Q. (Eds.). **O tempo das redes**. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 31-63.

TONELLI, M.; CALDAS, M.; LACOMBE, B.; TINOCO, T. Produção acadêmica em Recursos Humanos no Brasil: 1991-2000. **RAE**, v. 43, n. 1, p. 105-122, 2003.

ULTRAMARI, C.; FIRMINO, R. J.; SILVA, S. F. P. Uma abordagem bibliométrica do estudo do planejamento urbano no Brasil nas décadas de 1990 e 2000. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPUR, 14., 2011, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPUR, 2011.

WEITZEL, S. da R. O papel dos repositórios institucionais e temáticos na estrutura da produção científica. **Em questão**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 51-71, jan./jun. 2006.



Projetado por Oscar Niemeyer e construído entre 1963 e 1970, o Instituto Central de Ciências da Universidade de Brasília abriga a maioria dos departamentos e faculdades, salas de aulas, laboratórios e anfiteatros. Foto: Luiz Felipe Barcelos – UnB Agência



Migração interna de mestres e doutores no Brasil: algumas considerações¹

Internal migration of master and doctoral degree holders in Brazil: some considerations

Migración interna de másteres y doctores en Brasil: algunas consideraciones

Sergio Oswaldo de Carvalho Avellar, mestre em Economia Aplicada pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), doutorando em Demografia na Universidade de Campinas (Unicamp) e analista de C&T da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). E-mail: sergio.avellar@capes.gov.br.

Resumo

A migração interna de mestres e doutores no Brasil é um fenômeno recente, mas que tem se intensificado ao longo das últimas décadas. A ampliação da circulação dessa mão de obra qualificada entre as diversas regiões do País é consequência, principalmente, da desconcentração do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) e também da expansão do ensino superior. A principal atividade econômica empregadora desse grupo populacional (a educação) é vinculada, direta ou indiretamente, à política educacional para o ensino superior. Portanto, para entender esse fenômeno, é necessário compreender como ocorreu a expansão da política (de Estado) educacional ao longo do tempo, seja pela ótica da oferta (criação e expansão dos programas/cursos de pós-graduação), seja pela ótica da demanda (contratação de professores para o ensino superior).

Palavras-chave: Migração Interna. Mestres/Doutores. Circulação de Cérebros. Ensino Superior.

¹ Versão revista e ampliada de Trabalho apresentado no VIII Encontro Nacional Sobre Migrações, GT Migrações – ABEP, realizado em Belo Horizonte – MG nas dependências da UFMG/FACE/Cedeplar – Brasil, de 23 a 25 de outubro de 2013. Unicamp, Campinas.

Abstract

Internal migration of master and doctoral degree holders in Brazil is a recent phenomenon, but it has intensified over the past decades. The expansion of this movement of skilled labor between the various regions of the country is mainly due to the deconcentration of the National System of Graduate Study (SNPG) and also to the expansion of higher education. The main economic activity (Education) employing this population group is linked, directly or indirectly, to educational policy for higher education. Therefore, to understand this phenomenon it is necessary to understand how the expansion of this educational policy (of the State) has occurred over time, either from the supply point of view (creation and expansion of graduate programs/courses) or from the demand side perspective (hiring teachers for higher education).

Keywords: Internal Migration. Masters/Doctors. Brain Circulation. Higher Education.

Resumen

La migración interna de los másteres y los doctores en Brasil es un fenómeno reciente, pero se ha intensificado a lo largo de las últimas décadas. La expansión de este movimiento de mano de obra calificada entre las distintas regiones del país es, sobre todo, la consecuencia de la descentralización del Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), así como la expansión de la educación superior. La principal actividad económica que emplea ese grupo de la población (la educación) está vinculada, directa o indirectamente, a la política educativa para la educación superior. Así que, para entender este fenómeno, es necesario entender cómo se produjo la expansión de esta política (de Estado) para la Educación a través del tiempo, ya sea por el lado de la oferta (creación y expansión de los programas/cursos de posgrado) ya sea por el lado de la óptica de la demanda (contratación de profesores para la educación superior).

Palabras Clave: Migración. Másteres/Doctores. Circulación de Cerebros. Educación Superior.

Introdução

O número de mestres e doutores no Brasil, como no restante do mundo, é extremamente diminuto perante o total da população. Ainda assim, esse grupo desempenha papel relevante para o desenvolvimento econômico dos países, pois são pessoas extremamente qualificadas e que têm maior probabilidade de contribuir para o avanço do conhecimento e da tecnologia, variáveis reconhecidas pela literatura econômica como responsáveis pelo crescimento e desenvolvimento de uma nação nos médio e longo prazos.

Para Mukkala (2005), a migração de trabalhadores qualificados é uma das principais fontes de difusão do conhecimento tecnológico, dado que essas pessoas levam consigo um tipo de conhecimento que só pode ser transmitido via contato direto.

O Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), desde a sua gênese, tem como funções: a) formar professores competentes que possam atender à expansão quantitativa do ensino superior com elevada qualidade; b) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores e c) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão, com o intuito de atender às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores. De acordo com Cunha (1974), as funções do SNPG visam suprir dois grandes mercados. O primeiro é o próprio sistema de ensino superior, em grande expansão quantitativa. O segundo, para os pós-graduados, é constituído pelas agências governamentais e empresas privadas. Além desse fluxo de recursos humanos, há a transferência de tecnologia gerada pelos programas/cursos de pós-graduação, o que pode beneficiar consumidores, empresas e governo.

A contratação de mestres e, especialmente, de doutores pelo setor privado ainda é um movimento incipiente no Brasil. Viotti (2010; 2012) calculou o emprego de mestres e doutores titulados pelo SNPG por natureza jurídica dos estabelecimentos entre os anos de 1996 a 2009 e concluiu que as três esferas da administração pública (federal, estadual e municipal) responderam pelo emprego de 47,1% e 70,2%, respectivamente,

enquanto as empresas privadas respondiam por 21,5% dos empregos para mestres e por 7,6% dos empregos para doutores.

Por isso, a hipótese deste trabalho é a de que o fluxo migratório desse contingente populacional em direção às regiões Norte e Nordeste tenha se iniciado com a criação e a expansão de cursos de pós-graduação autorizados pelo Ministério da Educação, via Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). No primeiro momento, ao se instalarem nessas regiões, os cursos de pós-graduação demandam a contratação de professores com título de doutorado ou mestrado provenientes de outras regiões do País. Em um segundo momento, esses programas/cursos atraem estudantes, da localidade ou de fora, para a realização de seus estudos. Ao concluírem a graduação e/ou a pós-graduação, esses novos profissionais poderão fixar residência na própria região, elevando, assim, a massa crítica local.

Portanto, para se entender o processo migratório, é necessário discutir o fluxo populacional decorrente de uma política educacional de Estado (expansão do SNPG) para as regiões de fronteira (principal) e aquele influenciado pela desconcentração industrial, que levou à instalação de unidades industriais fora das regiões Sul e Sudeste do País ao longo dos últimos anos (secundário).

Objetivos

Com o objetivo de suprir essa lacuna na literatura acadêmica nacional, este trabalho procura construir as matrizes migratórias (utilizando o quesito de data fixa do Censo 1991 a 2010) de mestres e doutores, bem como calcular o Índice de Eficácia Migratória (IEM) de estados e regiões. Além disso, é apresentado arcabouço teórico adequado para explicar a migração desse grupo populacional.

Metodologia

Para iniciar este trabalho, procurou-se realizar uma breve revisão bibliográfica sobre a migração de mestres e doutores no Brasil.

A literatura brasileira sobre o tema é extremamente reduzida, e a maior parte dos trabalhos dedica-se a estudar a migração internacional do grupo populacional em questão. A seguir, são apresentados alguns trabalhos que analisaram a migração interna de mestres e doutores no Brasil.

Sabbadini e Azzoni (2006) apresentaram um estudo empírico sobre a migração interestadual de mestres e doutores no Brasil nas décadas de 80 e 90 e sua correlação com a assimetria entre o desenvolvimento dos estados e regiões brasileiras. Para tanto, eles utilizaram os dados dos Censos de 1991 e 2000 e técnicas econométricas, em um modelo gravitacional, para tentar determinar o padrão espacial de distribuição desse grupo populacional e as variáveis relacionadas a essa migração. Como referencial teórico, optaram pela teoria do *Brain Drain* (Fuga de Cérebros) para tentar demonstrar que, enquanto alguns estados, especialmente da região Norte, foram beneficiados pelo deslocamento de pessoal qualificado, outros foram prejudicados pela perda de tais trabalhadores.

Guimarães (2002) publicou artigo no qual visava apresentar a origem, o destino, as motivações gerais e os padrões de retorno dos deslocamentos de longo prazo nacionais e internacionais de pesquisadores brasileiros durante a década de 90. Algumas das principais conclusões desse trabalho são: i) o pesquisador no Brasil, na década de 90, migrou visando exercer melhor sua profissão, ii) houve evidências diretas e indiretas de que o fenômeno migratório aumentou durante o período de análise.

Pode-se concluir que a literatura nacional sobre a migração interna de mestres e doutores é muito escassa, sendo necessários um aprofundamento teórico e a apresentação de indicadores quantitativos das diversas bases de dados disponíveis (Censo, RAIS, PNAD etc.), com o intuito de auxiliar no aperfeiçoamento da política pública na área de educação superior.

Apesar das contribuições que os trabalhos citados deram para a área de migração, acredita o autor que a mobilidade de mestres e doutores é dependente – e também a ela condicionada – da expansão do

Sistema Nacional de Pós-Graduação (oferta) e da expansão dos postos de trabalho no setor educacional e em empresas públicas e privadas.

A migração interna de mestres e doutores está profundamente associada à criação dos primeiros cursos/programas de pós-graduação, na década de 60 do século passado. De acordo com Cury (2005), havia a urgência de se promover a consolidação dos cursos de pós-graduação, tendo em vista a necessidade do País de formar seus próprios cientistas, professores e técnicos, que há muito recorriam às universidades estrangeiras.

A migração de mestres e doutores dentro do Brasil (modalidade) pode ser inserida em um arcabouço teórico proposto por Baeninger (2012). Para a autora, na reconstrução histórica do fenômeno migratório, pode-se encontrar elementos que permitem acompanhar o deslanchar de processos posteriores. Nas condições sociais contemporâneas, a complexidade, a importância, as novas rotas e direções coexistem com processos migratórios antigos (internos e internacionais), que se redefinem na composição de um movimento mais amplo de transformação social. A reconstrução histórica desse fenômeno, com o aporte teórico histórico-estrutural, e a identificação de tipos ideais na migração são aportes que auxiliam na análise de contextos, etapas, seletividade, subtipos (denominados de modalidade migratória) e comparações, em meio aos diversificados movimentos migratórios experimentados pela sociedade brasileira.

Na década de 70, o tipo migratório que prevalecia era o rural-urbano; já a partir da década de 80, um novo tipo migratório passa a prevalecer: o urbano-urbano. Ainda assim, a modalidade migratória (migração interna de mestres e doutores) está presente em ambos os períodos.

Essa modalidade migratória vem passando por transformações ao longo do tempo (aumento do seu volume e intensidade), refletindo o crescimento e a maturação do ensino superior brasileiro (graduação e pós-graduação). Além disso, as migrações intrarregionais passam a ser predominantes nas regiões Norte e Nordeste, seguindo uma tendência que já prevalecia em outras regiões, especialmente o Sudeste e o Sul do País.

O referencial teórico utilizado para analisar essa modalidade migratória interna de mestres e doutores nos anos 90 e na primeira década do século XXI é um modelo sociológico desenvolvido por Portes (1976), para analisar a migração de médicos argentinos para os Estados Unidos da América, e a teoria da Circulação de Cérebros (*Brain Circulation*).

Na década de 70, o principal aporte teórico utilizado para analisar a migração de mão de obra qualificada entre países era o *Brain Drain*. Entretanto, a premissa geral dessa teoria não era corroborada pelas diversas estatísticas disponíveis, pois, em muitos casos, vários países desenvolvidos, inclusive os que formam o Reino Unido, apresentavam uma migração desse grupo populacional bem superior à de países em desenvolvimento, tanto em termos absolutos, quanto em termos relativos. Em decorrência da deficiência desse aporte teórico, Portes (1976) critica a teoria do *Brain Drain* e propõe um modelo alternativo.

A primeira premissa desse modelo reconhece que os desequilíbrios entre regiões é uma importante variável para explicar tal migração, ou seja, quanto maior for o desnível entre áreas geográficas, em termos de condição de trabalho, remuneração, *status* social e qualidade de vida, maior tende a ser a migração dessa mão de obra qualificada.

Porém, sozinha, essa premissa é incapaz de explicar tal fenômeno demográfico. Assim, com o objetivo de complementá-la, o autor sugere a análise das variáveis educacionais internas de cada país, bem como das políticas públicas que as norteiam, permitindo ao pesquisador identificar se há um desequilíbrio entre a oferta e a demanda nesse mercado de trabalho. Sumariamente, a segunda proposição procura explicar a migração, analisando o local de origem.

Professional emigration is a consequence of internal structural imbalances between the supply of professionals produced by the educational system of a society and the internal demand for their services. The greater the excess of supply in quantitative and qualitative terms, the greater the emigration (PORTES, 1976, p. 500).

Mesmo com a segunda proposição, esse modelo não é capaz de explicar por que há essa migração, ou melhor, por que tantos não

migram. Para responder a essa questão, é necessário associar as duas macropremissas anteriores a questões motivacionais de cada indivíduo, ou seja, é necessário incluir o aspecto micro ao modelo. Por uma questão de indisponibilidade de dados (entrevistas qualitativas), o presente trabalho será baseado nas duas primeiras premissas, mas pretende-se inserir a terceira delas em trabalhos futuros.

O conceito de circulação de cérebros (*Brain Circulation*) é uma teoria de migração internacional desenvolvida ao longo da década de 90, que pretendia fazer uma contraposição à teoria da fuga de cérebros (*Brain Drain*). Para Daugeliene (2009), o *Brain Circulation* é o resultado da evolução e alteração das teorias do *Brain Drain* e *Brain Gain*. Os pesquisadores que analisam esse fenômeno por meio da teoria do *Brain Circulation* ressaltam que a migração de mão de obra qualificada está cada vez mais global. A prática se caracteriza pelos deslocamentos frequentes dos profissionais, e dela resulta uma constante troca de conhecimento científico entre nações.

A circulação de cérebros é um fenômeno bem-vindo em diferentes países, especialmente aqueles com baixo potencial de desenvolvimento. Porém, existem outros fatores (desenvolvimento das instituições, investimento em P&D, ampliação da produtividade etc.) que devem ser considerados, além da ampliação da capacidade de indivíduos ou grupos sociais, para que uma região possa entrar em um ciclo de desenvolvimento, conclui Daugeliene (2009).

Resultados e discussão

O Censo 2010 apresentou como novidade, em seu questionário da amostra, no campo 6.35, a variável “Qual é a espécie de curso mais elevado que concluiu?”, com os quadrinhos referentes a “superior de graduação”, “mestrado” e “doutorado”. Com isso, pode-se calcular, de forma separada, o tamanho da população brasileira de mestres e doutores e sua migração, o que não era possível até o censo anterior. Entretanto, esse novo dado só nos dá a situação educacional desse grupo populacional na última década (fotografia), não sendo possível comparar

o resultado com as informações disponíveis nos censos anteriores, ou seja, ainda não é possível construir uma série histórica.

Nos censos anteriores a 2010, os níveis mestrado e doutorado eram agrupados. A fim de efetuar uma comparação temporal entre os censos, optou-se por utilizar as variáveis “Qual é o curso mais elevado que frequentou, no qual concluiu pelo menos uma série?” e “Concluiu o curso no qual estudou?” de forma conjunta, para estimar a população nacional de mestres e doutores ao longo do tempo.

Para a elaboração da matriz migratória e seus demais indicadores, optou-se por utilizar o quesito “data fixa” presente nos Censos de 1991 a 2010 por regiões geográficas e por estados.

O Sistema Nacional de Pós-Graduação, visando atender às funções a ele atribuídas por intermédio dos diversos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG), tem apresentado robusta taxa de crescimento anual em seus principais indicadores, conforme demonstrado na Tabela 1.

Tabela 1. Taxa de crescimento anual de indicadores selecionados do SNPG - 1991 a 2010

Variáveis/Ano	Tax Cres SNPG	
	1991-2000	2000-2010
Cursos	6,1	6,8
Alunos matriculados	6,7	6,7
Alunos titulados	12,6	8,9

Fonte: Capes, GeoCapes e PNPG 2011 a 2020. Elaboração do autor.

O resultado desse esforço de construção e expansão do sistema de formação de pós-graduados, ao longo de mais de cinco décadas, é um crescimento em termos absolutos e relativos da população titulada de mestres e doutores no Brasil. Analisando os dados da Tabela 2, é possível observar que, proporcionalmente, a taxa de crescimento da população de mestres e doutores no Brasil se elevou mais do que a população total e a de graduados. Essa mesma tendência é observada em todas as regiões do Brasil, com exceção feita ao Norte, no período 2000-2010.

Como salienta Guimarães (2002), a desigualdade é o traço mais característico do nosso País, assumindo, talvez, uma de suas situações mais críticas no terreno científico-tecnológico. Muito embora nenhum país exiba uma distribuição territorial homogênea de sua capacidade instalada de pesquisa, tudo indica que, no Brasil, com sua histórica e reiterada tradição de concentrar, essa distribuição seja bem mais desigual do que a observada nos países líderes em pesquisa no mundo, pelo menos aqueles com dimensão territorial e diversidade cultural comparáveis às nossas.

Essa afirmativa é confirmada pelos dados apresentados na Figura 1. As regiões Sudeste e Sul do País, por concentrarem a maior parte dos programas de pós-graduação (oferta) pertencentes ao SNPG (69,1% em 2010) e, ao mesmo tempo, por terem um amplo sistema universitário, grande burocracia estatal e um setor industrial que investe em P&D (demanda), conseguem reter em seus limites geográficos a maior parte da população de mestres e doutores brasileiros. Entretanto, a assimetria entre as regiões tem se reduzido ao longo dos últimos 30 anos. Na década de 80, o quinto quintil (2,56 a 4,2 mestres e doutores por mil habitantes) era composto somente pelos estados de São Paulo e Rio de Janeiro; na década passada, todos os estados do Sudeste e do Sul e mais o Mato Grosso do Sul apresentavam mais alta relação de mestres e doutores por mil habitantes.

A taxa de crescimento apresentada na Tabela 2, apesar de demonstrar uma simetria no crescimento da população de mestres e doutores em todos os estados, nada nos informa sobre sua distribuição absoluta e relativa entre as unidades da Federação.

A distribuição da população de mestres e doutores no Brasil tem uma correlação positiva elevada com a implantação e a expansão do sistema de ensino superior, tanto na pós-graduação (oferta) quanto na graduação (demanda). Como esse sistema apresenta assimetrias muito acentuadas entre regiões e estados do País, a migração interna dessa mão de obra qualificada tende a ser também influenciada ao longo dos anos pela política pública para esse nível educacional.

A migração de mão de obra qualificada (mestres e doutores) no Brasil tem aumentado, tanto em termos absolutos quanto relativos. No Censo de 1991 (quesito “data fixa”), 18.128 mestres e doutores mudaram de domicílio, o que representou aproximadamente 12% da população de pós-graduados. Já no Censo de 2000, esse número elevou-se para 38.264 (12,5% da população total de mestres e doutores). O Censo de 2010 apresentou um novo crescimento: os migrantes com alto nível de qualificação atingiram o volume de 101.421 pessoas.

Esse crescimento mais que proporcional no número de migrantes com mestrado e doutorado em relação à população de mestres e doutores fez com que a participação percentual destes atingisse a cifra de 16,65% do total da população brasileira de pessoal altamente qualificado.

Analisando a imigração nos três censos (1991, 2000 e 2010) por região geográfica, percebe-se que, em valores absolutos, todas as regiões apresentaram um crescimento constante no número de imigrantes ao longo das três últimas décadas. A participação percentual desses imigrantes sobre a população de mestres e doutores ampliou-se em todas as regiões ao longo do período analisado – exceção feita ao Nordeste, durante a década de 90. A emigração também teve crescimento absoluto em todas as regiões do País.

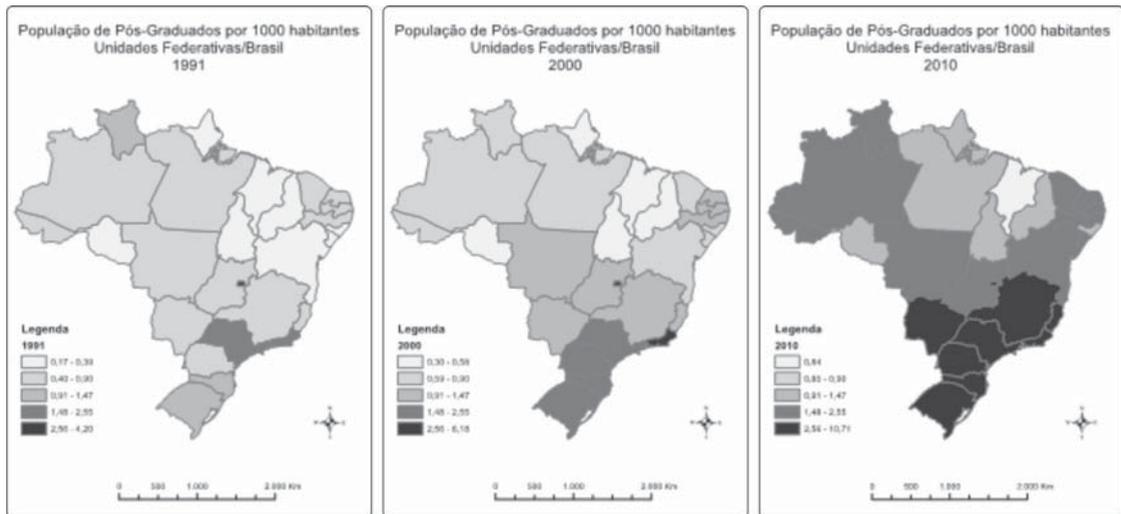
Tabela 2. Taxa de crescimento anual da população total, população de graduados e pós-graduados (mestres e doutores) no Brasil (estados e regiões geográficas) – 1991 a 2010

UF	Tax Cres Pop Total		Tax Cres Grad		Tax Cres Pós-Grad	
	1991-2000	2000-2010	1991-2000	2000-2010	1991-2000	2000-2010
AC	3,28	3,09	4,56	12,56	8,33	10,79
AM	3,30	2,39	3,46	11,59	11,06	8,40
AP	5,72	3,84	4,75	14,54	16,47	15,00
PA	2,53	2,27	3,14	8,48	7,38	8,50
RO	2,22	1,38	2,75	12,03	7,19	10,41
RR	4,54	3,72	4,97	12,81	0,52	15,47
TO	2,61	2,00	9,10	15,46	15,74	13,44

UF	Tax Cres Pop Total		Tax Cres Grad		Tax Cres Pós-Grad	
	1991-2000	2000-2010	1991-2000	2000-2010	1991-2000	2000-2010
NORTE	2,85	2,32	3,77	10,92	8,62	9,57
AL	1,32	1,10	2,29	5,95	11,49	8,57
BA	1,09	0,77	2,18	7,92	9,22	8,63
CE	1,73	1,44	2,57	7,57	9,59	8,46
MA	1,54	1,68	4,29	13,07	8,53	13,76
PB	0,82	1,00	1,84	4,32	9,04	7,66
PE	1,19	1,16	1,58	3,62	8,86	7,41
PI	1,08	1,03	3,58	12,14	6,79	11,33
RN	1,57	1,47	2,89	6,82	7,59	10,29
SE	2,01	1,65	1,90	9,46	13,30	10,14
NORDESTE	1,31	1,18	2,24	6,96	9,15	8,79
ES	1,96	1,41	3,32	7,23	9,69	10,02
MG	1,44	1,01	2,73	6,12	8,26	8,43
RJ	1,30	1,18	0,26	3,55	7,03	5,39
SP	1,78	1,21	1,51	4,99	8,17	7,94
SUDESTE	1,61	1,16	1,30	4,93	7,83	7,29
PR	1,39	0,98	1,83	5,34	9,59	9,05
RS	1,22	0,54	0,35	3,28	8,02	7,86
SC	1,85	1,72	2,70	7,69	6,47	10,29
SUL	1,41	0,97	1,30	4,98	8,20	8,80
DF	2,79	2,54	2,74	5,70	7,32	8,99
GO	2,47	2,04	2,98	9,53	9,63	10,19
MS	0,28	1,84	6,03	6,76	11,26	10,36
MT	3,87	2,15	1,23	9,01	6,59	10,06
CENTRO-OESTE	2,37	2,12	3,07	7,67	8,13	9,56
Brasil	1,63	1,30	1,61	5,67	8,10	7,99

Fonte: FIBGE, Censos Demográficos de 1991 a 2010. Elaboração do autor.

Apesar dessa circulação crescente de entradas e saídas de pessoas altamente qualificadas nas regiões brasileiras, não se pode dizer que há uma circulação de cérebros no contexto nacional, pois as assimetrias no ensino superior brasileiro (graduação e pós-graduação) persistem entre regiões e estados.



Fonte: FIBGE, Censos Demográficos de 1991 a 2010. Elaboração do autor.

Figura 1. Cartograma da população de pós-graduados (mestres e doutores) no Brasil e estados por 1.000 habitantes (1991-2010)

Para se confirmar tal afirmação, primeiramente se calculou o Índice de Eficácia Migratória (IEM) para os estados brasileiros e suas regiões geográficas ao longo das três últimas décadas. Como a migração de pessoas altamente qualificadas é uma modalidade migratória muito específica, para a elaboração deste trabalho, optou-se por readaptar as classificações propostas por Baeninger (1999).

Como essa modalidade migratória tem como característica uma participação percentual elevada na migração intrarregional, optou-se por calcular também o IEM entre as regiões, ou seja, foi incluída no cálculo desse novo IEM somente a migração inter-regional.

O Índice de Eficácia Migratória (IEM) mede a capacidade de atração, evasão ou rotatividade migratória e é obtido por meio da relação entre o saldo migratório e o volume total de migrantes (imigrantes mais emigrantes). Esse indicador permite a comparação entre os estados/regiões, independentemente do volume absoluto da imigração e da emigração.

Tabela 3. Classificação do Índice de Eficácia Migratória (IEM)

Classes IEM	Classificação da potencialidade de absorção migratória
-0,10 a -0,40	Área de evasão de pessoal qualificado
0,09 a -0,09	Área de rotatividade migratória
0,30 a 0,10	Área de absorção de pessoal qualificado

Fonte: Elaboração do autor.

Atendendo aos pressupostos do *Brain Circulation*, espera-se que as regiões geográficas que compõem o Brasil venham a ser classificadas como área de rotatividade migratória. Esse processo tenderá a ser mais rápido quanto mais intensas forem a criação e/ou a expansão do sistema nacional de pós-graduação e também a implantação de instituições de ensino superior (IES) nos estados menos desenvolvidos do País, especialmente universidades públicas, pois elas têm um percentual maior de mestres e doutores em seu quadro de docentes *vis-à-vis* as IES privadas.

Infelizmente, a recomendação de redução das assimetrias entre as regiões brasileiras proposta no Plano Nacional de Pós-Graduação tem evoluído de forma lenta. No ano de 2000, as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste tinham 2,1%, 14,2% e 5,4%, respectivamente, dos programas de pós-graduação reconhecidos e recomendados pela Capes, contudo cinco estados do Norte não tinham nenhum programa de pós-graduação instalado, e, no Nordeste, os estados do Piauí e de Sergipe contavam com apenas dois programas de pós-graduação cada um, de acordo com os dados disponibilizados pelo GeoCapes².

Em 2010, o número de programas de pós-graduação dessas regiões apresentou crescimento. A participação percentual conjunta dessas três regiões passou de 21,8%, em 2000, para 31,8%, em 2010, e, agora, todos os estados da Federação contam com pelo menos um programa de pós-graduação.

A Tabela 4 apresenta o IEM para todos os estados e regiões brasileiras entre os anos de 1991 e 2010. Analisando os dados das regiões, a partir do ano de 1991, pode-se notar que, exceto o Centro-

² GeoCapes é uma ferramenta de dados georreferencial mantida pela Capes.

Oeste, que foi classificado como área de absorção, todas as demais regiões foram classificadas como área de rotatividade migratória, ou seja, independentemente do volume, há um equilíbrio entre entradas e saídas de mestres e doutores. Em 2000, a região Norte passa a ser classificada como área de absorção migratória (há um ganho líquido de mestres e doutores), mesma classificação do Centro-Oeste. As demais regiões permaneceram como áreas de rotatividade migratória. As classificações das regiões não se alteraram no Censo de 2010.

Analisando o IEM dos principais estados formadores e contratantes de mestres e doutores, começando por São Paulo, nos Censos de 1991 a 2010, nota-se que esse estado foi classificado como área de rotatividade migratória. No Censo de 2000, São Paulo passou a ser considerado como área de evasão migratória. Uma hipótese para essa mudança no IEM paulista pode estar associada à oferta e à demanda no mercado de trabalho de pessoal altamente qualificado.

Como já ressaltado, os principais contratantes desse grupo populacional são instituições de ensino, principalmente as vinculadas ao ensino superior (privadas e, especialmente, públicas), administração pública, instituições científicas e tecnológicas e empresas (estatais e privadas).

Para Pochmann (2008), entre 1990 e 2004, o emprego público, como proporção da População Economicamente Ativa (PEA), caiu 14,2%, retornando assim, ao final desse período, à posição relativa que o País possuía na década de 70. A proporção do emprego público em relação à população total caiu 6,1% nesse período.

No mesmo período, paralelamente à menor expansão das vagas no setor público, o mercado de trabalho para pessoas com diploma universitário apresentou uma forte queda. Em 2004, a taxa de desemprego do trabalhador de nível universitário foi 25% superior à de 1995, conclui Pochmann (2008).

O mercado de trabalho mais restritivo, conforme já destacado, associado a uma crescente oferta (alunos titulados) de mestres e

doutores no principal estado componente do SNPG, pode ter estimulado o aumento da evasão de mestres e doutores formados em São Paulo para outras unidades da Federação, em busca de melhores oportunidades de trabalho.

O IEM do Rio de Janeiro e o do Rio Grande do Sul apresentaram o mesmo comportamento ao longo do período analisado. Na década de 80, esses estados eram considerados como áreas de evasão migratória, nas duas décadas seguintes, porém, passaram a ser considerados como áreas de rotatividade migratória.

A saída de mestres e doutores do Rio de Janeiro para outras regiões pode estar associada à transferência da Capital Federal para Brasília e à perda do dinamismo econômico do estado fluminense — hipótese levantada por Guimarães (2002) e confirmada pelos dados do Censo 1991.

Analisando somente os dados da Tabela 5, podemos concluir que o Brasil está evoluindo rapidamente para ser classificado como zona de circulação de cérebros. Apesar de reconhecermos que as trocas migratórias entre estados e regiões vêm se acentuando ao longo desse período, ainda persistem as profundas assimetrias entre estados e regiões, que tanto caracterizam o desenvolvimento nacional.

Esse aumento na mobilidade de mestres e doutores ocorreu principalmente nas trocas intrarregionais. Na década de 80, elas eram responsáveis por 63% do total da migração interna de mestres e doutores. Nos anos 90, esse percentual subiu para 67%, e, no Censo de 2010, atingiu a cifra de 75%.

Em artigo de 2002, Guimarães conclui que os deslocamentos de longa distância (inter-regional) são realizados, majoritariamente, por pesquisadores que visam complementar a sua formação acadêmica e profissional, enquanto as mudanças de curta distância (intrarregional) são efetuadas em sua maioria por cientistas que vão assumir novos postos de trabalhos.

Tabela 4. Imigração, emigração e Índice de Eficácia Migratória (IEM) dos estados e regiões brasileiras (1991 - 2010)

Estado	Imigração		Emigração		Troca		IEM		Troca		IEM	
	1991	2010	1991	2010	1991	2010	1991	2010	1991	2010	1991	2010
AC	41	9	32	82	102	-20	0,64	-0,11	387	159	228	0,42
AM	161	168	-7	459	338	121	-0,02	0,15	1.156	1.290	-134	-0,05
AP	14	37	-23	106	27	79	-0,45	0,59	237	193	44	0,10
PA	311	406	-95	796	752	44	-0,13	0,03	1.967	1.528	439	0,13
RO	128	107	21	286	96	190	0,09	0,50	664	457	207	0,18
RR	113	33	80	92	78	14	0,55	0,08	245	244	1	0,00
TO	62	22	40	253	176	77	0,48	0,18	689	515	174	0,14
Norte	830	783	47	2.074	1.569	505	0,03	0,14	5.345	4.366	979	0,10
AL	118	88	30	181	106	75	0,15	0,26	779	667	112	0,08
BA	549	489	60	1.553	1.272	281	0,06	0,10	3.788	3.767	21	0,00
CE	351	365	-14	939	589	350	-0,02	0,23	2.379	2.152	227	0,05
MA	190	96	94	269	233	36	0,33	0,07	913	823	90	0,05
PB	325	240	85	603	884	-281	0,15	-0,19	1.623	1.347	276	0,09
PE	563	760	-197	1.148	1.110	38	-0,15	0,02	2.927	2.761	166	0,03
PI	88	117	-29	186	203	-17	-0,14	-0,04	855	583	272	0,19
RN	244	124	120	393	384	9	0,33	0,01	1.372	1.309	63	0,02
SE	112	53	59	267	234	33	0,36	0,07	768	356	412	0,37
Nordeste	2.540	2.331	209	5.539	5.015	524	0,04	0,05	15.404	13.656	1.748	0,06
ES	370	328	42	683	555	128	0,06	0,10	2.097	1.872	225	0,06

Estado	Imigração	Emigração	Troca	IEM	Imigração	Emigração	Troca	IEM	Imigração	Emigração	Troca	IEM
	1991	1991	1991	1991	2000	2000	2000	2000	2010	2010	2010	2010
MG	1.924	2.111	-187	-0,05	3.629	3.974	-345	-0,05	9.900	10.756	-856	-0,04
RJ	2.114	2.891	-777	-0,16	4.412	5.215	-803	-0,08	10.384	12.114	-1.730	-0,08
SP	5.007	5.186	-179	-0,02	10.032	12.202	-2.170	-0,10	26.483	28.735	-2.252	-0,04
Sudeste	9.415	10.516	-1.101	-0,06	18.756	21.946	-3.190	-0,08	48.864	53.679	-4.815	-0,05
PR	1.243	1.003	240	0,11	2.685	2.034	651	0,14	6.900	6.898	2	0,00
RS	1.224	1.546	-322	-0,12	2.776	3.139	-363	-0,06	7.103	8.408	-1.305	-0,08
SC	948	606	342	0,22	1.875	1.709	166	0,05	5.075	4.534	541	0,06
SUL	3.415	3.155	260	0,04	7.336	6.882	454	0,03	19.078	19.822	-744	-0,02
DF	851	678	173	0,11	2.207	1.236	971	0,28	6.539	4.829	1.710	0,15
GO	437	355	82	0,10	1.116	570	546	0,32	2.876	2.459	417	0,08
MS	452	164	288	0,47	648	560	88	0,07	1.544	1.231	313	0,11
MT	188	145	43	0,13	588	486	102	0,09	1.771	1.434	337	0,11
Centro-Oeste	1.928	1.342	586	0,18	4.559	2.852	1.707	0,23	12.730	9.897	2.833	0,13

Fonte: FIBGE, Censos Demográficos de 1991 a 2010. Elaboração do autor.

Complementando o argumento anterior, Rigotti (2006) observa que

Ao que parece, o Nordeste tem adquirido maior autonomia quando se trata de fluxos de pessoas mais escolarizadas e/ou as regiões que lhe ofereciam trabalhadores qualificados já não desempenham o mesmo papel.

Essa tendência à regionalização também foi observada em relação ao Centro-Oeste, que, à semelhança do que ocorreu em relação ao Rio de Janeiro e o Nordeste, também experimentou um enfraquecimento de sua interação com a mesorregião da Área Metropolitana de São Paulo (p. 250).

O crescimento da migração intrarregional, associado ao aumento do número de alunos titulados entre 2000 e 2010 nas próprias regiões (em especial no Norte e no Centro-Oeste), corrobora o argumento dos autores citados nesta pesquisa. Apesar de serem necessários estudos mais detalhados sobre esse tema, os dados obtidos para a elaboração deste trabalho reforçam a tese de que a mudança de domicílio de curta distância (intrarregional) tende a ser realizada por mestres e doutores quando estes vão assumir um novo emprego.

A migração de longa distância, apesar de apresentar redução percentual sobre o total dos migrantes com título de mestres e doutores no Brasil, manteve crescimento em termos absolutos ao longo do tempo. O volume de migrantes vem dobrando de tamanho a cada dez anos. No Censo de 1991, aproximadamente 6,6 mil pessoas mudaram de residência; no Censo de 2010, esse número tinha atingido a cifra de 25,4 mil pessoas. Se aceitarmos a hipótese sugerida por Guimarães (2002) de que migrações de longa distância são realizadas, em sua grande maioria, por pesquisadores em busca de complementação de sua formação, poderemos concluir que, mesmo tendo ocorrido uma expansão no sistema nacional de pós-graduação em direção às regiões menos desenvolvidas do País (Norte, Nordeste e Centro-Oeste), ainda assim, elas mantêm dependência com relação às regiões Sul e Sudeste para formar quadros profissionais mais qualificados.

A Tabela 5 apresenta os fluxos migratórios entre as regiões e seus respectivos IEM. Ao longo das três últimas décadas, o Sudeste, em

relação às demais regiões do País (com a exceção da região Norte, no Censo de 1991), foi classificado como área de evasão migratória. Como essa região concentrou 60% e 49% dos programas de pós-graduação nacionais em 2000 e 2010, respectivamente, é esperado que ela mantenha o posto de fornecedora de mão de obra qualificada para as demais regiões do País.

Entretanto, dois pontos chamam a atenção. O primeiro é o ritmo de crescimento anual nas trocas (imigração menos emigração) entre o Sudeste e as demais regiões. De acordo com o Censo 1991/2000, essas trocas cresceram a uma taxa de 12,5% ao ano; no período seguinte, 2000/2010, essa taxa apresentou crescimento de 4,6%, ou seja, de apenas um terço da taxa do período anterior. Esse ritmo menor de expansão pode ser explicado pelo movimento de desconcentração do SNPG em direção às demais regiões do País, hipótese confirmada por Sabbadini e Azzoni (2006). Concluem os referidos autores que os estados com mais programas de pós-graduação tendem a receber menos migrantes altamente qualificados.

O segundo ponto é o IEM entre o Sudeste e o Norte na década de 80. Segundo o Censo de 1991, o Norte fora classificado como área de rotatividade migratória, uma possível explicação para isso pode ser a baixa demanda por profissionais com título de mestrado e doutorado pela região nos anos 80. Em 1998 (ano de início da série disponível no *site* GeoCapes/Capes), existiam apenas 21 programas de pós-graduação (1,6 % do total) reconhecidos e recomendados pela Capes na região, instalados em dois estados apenas (Amazonas e Pará). Provavelmente essa assimetria entre as regiões era bem mais acentuada na década de 80, o que acabou gerando uma demanda restritiva no Norte por pessoas com o título de mestre e doutor.

O Sul, por ser a segunda região com mais programas de pós-graduação no País (21% do total em 2010, segundo a Capes), tem o papel complementar de formação e de fornecimento de mão de obra qualificada para as regiões Nordeste, Centro-Oeste e Norte. O IEM da região Sul/Norte na década de 80 identificou o Sul como área de rotatividade migratória; nas duas décadas seguintes, essa classificação foi alterada para área de evasão migratória.

Tabela 5. Imigração, emigração e Índice de Eficácia Migratória (IEM) das regiões brasileiras (1991 – 2010)

	1991				2000				2010				
	Imigração	Emigração	Trocas	IEM	Imigração	Emigração	Trocas	IEM	Imigração	Emigração	Trocas	IEM	
Norte	NE	181	77	104	0,40	203	200	3	0,01	543	497	45	0,04
	SE	282	269	13	0,02	714	296	418	0,41	1.332	635	697	0,35
	S	49	68	-19	-0,16	198	99	99	0,33	457	253	205	0,29
	CO	38	89	-51	-0,40	173	188	-15	-0,04	438	407	31	0,04
	Intra-regionais	280	280			786	786			2.575	2.575		
Total	830	783	47	0,03	2.074	1.569	505	0,14	5.345	4.366	979	0,10	
Nordeste	N	77	181	-104	-0,40	200	203	-3	-0,01	497	543	-45	-0,04
	SE	955	605	350	0,22	1.738	866	872	0,33	3.358	1.780	1.578	0,31
	S	101	60	41	0,25	167	290	-123	-0,27	754	212	542	0,56
	CO	155	233	-78	-0,20	252	474	-222	-0,31	589	916	-327	-0,22
	Intra-regionais	1.252	1.252			3.182	3.182			10.206	10.206		
Total	2.540	2.331	209	0,04	5.539	5.015	524	0,05	15.404	13.656	1.748	0,06	
Sudeste	N	269	282	-13	-0,02	296	714	-418	-0,41	635	1.332	-697	-0,35
	NE	605	955	-350	-0,22	866	1.738	-872	-0,33	1.780	3.358	-1.578	-0,31
	S	717	1.047	-330	-0,19	947	1.700	-753	-0,28	2.344	2.841	-497	-0,10
	CO	460	869	-409	-0,31	1.046	2.193	-1.147	-0,35	2.190	4.231	-2.042	-0,32
	Intra-regionais	7.363	7.363			15.601	15.601			41.916	41.916		
Total	9.415	10.516	-1.101	-0,06	18.756	21.946	-3.190	-0,08	48.864	53.679	-4.815	-0,05	

	1991						2000						2010					
	Imigração	Emigração	Trocas	IEM														
		68	49	19	0,16	99	198	-99	-0,33	212	457	-245	-0,37	212	457	-245	-0,37	
	60	101	-41	-0,25	290	167	123	0,27	253	754	-502	-0,50	253	754	-502	-0,50		
	1.047	717	330	0,19	1.700	947	753	0,28	2.841	2.344	497	0,10	2.841	2.344	497	0,10		
	164	212	-48	-0,13	232	555	-323	-0,41	597	1.092	-495	-0,29	597	1.092	-495	-0,29		
Sul	2.076	2.076			5.015	5.015			15.175	15.175			15.175	15.175				
Total	3.415	3.155	260	0,04	7.336	6.882	454	0,03	19.078	19.822	-744	-0,02	19.078	19.822	-744	-0,02		
	89	38	51	0,40	188	173	15	0,04	407	438	-31	-0,04	407	438	-31	-0,04		
	233	155	78	0,20	474	252	222	0,31	916	589	327	0,22	916	589	327	0,22		
	869	460	409	0,31	2.193	1.046	1.147	0,35	4.231	2.190	2.042	0,32	4.231	2.190	2.042	0,32		
	212	164	48	0,13	555	232	323	0,41	1.092	597	495	0,29	1.092	597	495	0,29		
Centro-Oeste	525	525			1.149	1.149			6.083	6.083			6.083	6.083				
Total	1.928	1.342	586	0,18	4.559	2.852	1.707	0,23	12.730	9.897	2.833	0,13	12.730	9.897	2.833	0,13		
Total	6.632	6.632			12.531	12.531			25.466	25.466			25.466	25.466				
Total	11.496	11.496			25.733	25.733			75.955	75.955			75.955	75.955				
Total	18.128	18.128			38.264	38.264			101.421	101.421			101.421	101.421				

Fonte: FIBGE, Censos Demográficos de 1991 a 2010. Elaboração do autor.

O IEM da região Sul, em relação ao Centro-Oeste, classifica essa região com área de evasão migratória. Guimarães (2002) questionou se o processo de expansão da fronteira agrícola desde o Rio Grande do Sul, passando pela região Centro-Oeste e chegando ao Norte, teria ficado restrito à migração de trabalhadores rurais e pequenos proprietários ou se, em face desse componente, teria estabelecido laços societários mais complexos e permanentes com essas regiões, implicando, entre outros aspectos, a mobilidade de pesquisadores entre elas. Os dados apresentados na Tabela 6 não deixam dúvida de que houve o estabelecimento de um fluxo de mestres e doutores para as regiões Centro-Oeste e Norte proveniente do Sul do País e mostram que, ao longo do tempo, ocorreu um aumento expressivo no volume das trocas migratórias.

A região Nordeste (área de evasão), segundo o IEM, forneceu mão de obra qualificada (mestres e doutores) para a região Centro-Oeste ao longo das três décadas analisadas. A interação do Nordeste com a região Norte é um pouco mais dinâmica. Na década de 80, a região Nordeste era a principal ofertante de mestres e doutores para o Norte, superando inclusive as regiões Sudeste e Sul do País. Possivelmente, esse fato está associado à proximidade geográfica entre elas.

Nas duas décadas seguintes, o Nordeste passa a ser classificado como área de rotatividade migratória em relação ao Norte do País. Apesar de serem necessárias mais informações para entender essa mudança de classificação entre as duas regiões (o que foge ao escopo deste trabalho), é possível levantar algumas hipóteses para esse movimento. A primeira delas pode estar associada ao crescimento absoluto e à maior diversificação dos programas de pós-graduação no Nordeste *vis-à-vis* a região Norte. Esse fato, associado à menor distância entre essas duas regiões, sobretudo quando comparadas as distâncias com o Sudeste e com o Sul, pode ter estimulado a maior imigração de nortistas em direção aos estados nordestinos em busca de complementação de sua formação acadêmica. Outra explicação para esse movimento pode estar vinculada ao maior dinamismo da economia nordestina nos últimos anos.

Em relação às demais regiões, o Norte e o Centro-Oeste foram classificados como áreas de absorção migratória (exceção feita para a região Norte no Censo 1991) ao longo dos três últimos censos. Vale a pena destacar também que o volume de trocas migratórias destas duas regiões com o restante do Brasil teve uma variação percentual elevada entre as décadas de 80 e 90 (249%) e de apenas 72% entre os Censos de 2000 e 2010.

Considerações finais

As informações trazidas pelos três últimos censos confirmam que a desconcentração do sistema de formação dos mestres e doutores em direção às regiões menos desenvolvidas do País promoveu um aumento da migração intrarregional, porém a migração inter-regional cresceu em termos absolutos, o que demonstra que a mobilidade dos mestres e doutores entre os demais estados e regiões mantém a assimetria com o Sudeste e com o Sul, sendo estas regiões as principais fornecedoras de mão de obra para o restante do País. Em razão desse cenário de assimetria na migração de mestres e doutores em âmbito nacional ao longo das últimas décadas, não é possível afirmar que há no Brasil um movimento de circulação de cérebros.

Nota explicativa

ⁱ Compreende o potencial de mão de obra com que pode contar o setor produtivo, isto é, a população ocupada e a população desocupada, assim definidas: população ocupada – pessoas que, em um determinado período de referência, trabalharam ou tinham trabalho, mas não trabalharam (por exemplo, porque estavam em férias). População desocupada – pessoas que não tinham trabalho em um determinado período de referência, mas estavam dispostas a trabalhar e, para isso, tomaram alguma providência efetiva (por exemplo, consultando pessoas, jornais etc.).

Recebido em 27/11/2013

Aprovado em 09/07/2014

Referências

BAENINGER, R. A. **As fases e faces da migração em São Paulo**. Campinas: Núcleo de Estudos de População - Nepo/Unicamp, 2012.

_____. Região, Metrôpole e Interior: espaços ganhadores e espaços perdedores nas migrações recentes, Brasil: 1980-1996. **Textos Nepo**, v. 35, 1999.

CUNHA, L. A. C. R. A pós-graduação no Brasil: função técnica e função social. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 14, n. 5, out. 1974.

CURY, C. R. J. Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, dez. 2005.

DAUGELIENE, R.; MARCINKEVICIENE, R. Brain Circulation: Theoretical Considerations. **Inzinerine Ekonomika-Engineering Economics**, v. 3, p. 49-57, 2009.

GUIMARÃES, R. **A diáspora**: um estudo exploratório sobre o deslocamento geográfico de pesquisadores brasileiros na década de 90. Rio de Janeiro: Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro, 2002.

MUKKALA, K. Knowledge spillovers – mobility of highly educated workers within high technology sector in Finland. In: **ERSA conference papers**. European Regional Science Association, 2005.

POCHMANN, M. **O emprego no desenvolvimento da nação**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

RIGOTTI, J. I. R. Geografia dos fluxos populacionais segundo níveis de escolaridade dos migrantes. **Estudos Avançados**, v. 20, n. 57, p. 237-254, 2006.

SABBADINI, R.; AZZONI, C. R. Migração interestadual de pessoal altamente educado: evidências sobre a fuga de cérebros. **Encontro Nacional de Economia**, v. 34, n. 5, 2006.

VIOTTI, E. B. **Doutores 2010**: Estudos da demografia da base técnico-científica brasileira. Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE), 2010.

_____. **Mestres 2012**: Estudos da demografia da base técnico-científica brasileira. Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE), 2012.

Anexos
Quadro 1. Matrizes Migratórias - 1991

Migração Mestres e Doutores Titulados (Data Fixa) UF de residência em 01 de setembro de 1986* Unidade da Federação tabulação cruzada Unidade da Federação 1991

	AC	AM	AP	PA	RO	RR	TO	NORTE	AL	BA	CE	MA	PB	PE	PI	RN	SE	NORDESTE	ES	MG	RJ	SP	SUDESTE	PR	RS	SC	SUL	DF	GO	MS	MT	CENTRO-OESTE	Total			
AC	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	9	-	-	-	-	-	-	9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	9			
AM	-	19	16	-	9	-	44	7	-	8	-	8	-	14	-	14	29	14	11	48	-	73	-	5	5	17	-	-	-	-	-	17	168			
AP	-	-	15	-	-	-	15	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	22	-	22	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	37			
PA	-	28	97	8	29	-	162	6	22	-	22	-	28	-	10	50	66	126	16	21	-	37	33	16	4	-	-	-	-	-	-	53	406			
RO	-	-	-	49	-	-	49	-	-	-	-	-	-	-	11	7	20	38	-	8	-	8	-	3	9	-	-	-	-	-	-	-	12	107		
RR	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6	-	-	-	6	9	-	18	-	9	-	18	-	-	-	-	-	-	-	-	33			
TO	-	-	-	-	10	-	10	-	-	-	-	-	-	-	5	-	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7	-	-	-	7	22			
NORTE	-	47	128	67	38	-	280	7	6	9	30	6	6	5	14	-	77	14	63	106	86	269	16	39	13	68	50	26	13	-	-	-	89	783		
AL	-	-	10	-	-	-	10	21	-	-	-	-	-	9	-	-	30	-	-	-	48	-	48	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	88		
BA	-	-	16	-	16	-	16	177	28	-	28	-	52	-	28	-	285	-	92	42	134	-	7	28	8	11	-	-	-	-	-	-	-	47	489	
CE	12	32	14	11	38	-	107	-	16	139	-	16	10	-	16	10	197	12	-	-	39	51	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	10	365	
MA	-	-	-	8	-	-	8	-	8	-	8	-	6	-	6	-	22	-	-	-	40	-	40	-	-	-	-	12	14	-	-	-	26	96		
PB	-	-	-	-	15	-	15	-	10	4	20	54	42	-	42	-	130	-	-	19	46	65	-	12	12	18	-	-	-	-	-	-	-	-	18	240
PE	-	-	25	-	-	-	25	12	44	27	17	76	257	5	5	-	443	-	-	63	123	186	-	18	18	80	8	-	-	-	-	-	-	88	760	
PI	-	-	-	-	-	-	-	-	-	8	30	-	-	-	-	35	7	-	-	80	-	37	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	117		
RN	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	12	-	12	-	33	-	10	5	30	45	-	7	8	15	17	8	-	-	-	-	6	124		
SE	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	11	-	21	32	-	-	-	-	-	-	-	8	8	13	-	-	-	-	-	13	53		
NORDESTE	12	32	14	70	-	53	-	181	33	255	206	75	146	389	56	71	21	1.252	12	10	178	405	605	-	14	46	60	178	38	11	6	-	233	2.331		
ES	-	-	-	-	-	-	-	-	-	15	-	-	-	-	-	-	15	145	26	58	36	265	19	-	11	30	11	7	-	-	-	-	-	18	328	
MG	-	8	4	13	-	-	15	40	-	17	-	7	21	8	10	29	12	104	53	1.030	132	453	1.668	104	12	31	147	74	24	54	-	-	-	152	2.111	
RJ	12	43	-	27	30	22	29	163	29	82	47	34	54	30	-	29	49	354	40	298	999	365	1.702	134	111	53	298	319	23	24	8	-	-	374	2.891	
SP	17	31	-	31	-	-	-	79	25	122	55	28	55	110	12	56	19	482	73	258	343	3.054	3.728	315	69	188	572	61	31	170	63	-	-	325	5.186	
SUDESTE	29	82	-	62	43	22	44	282	54	236	102	69	130	148	22	114	80	955	311	1.612	1.532	3.908	7.363	572	192	283	1.047	465	83	248	71	-	-	869	10.516	
PR	-	-	-	31	18	-	-	49	-	-	8	-	-	15	-	11	34	-	-	48	11	217	276	468	20	69	557	58	-	-	-	-	22	7	1.003	
RS	-	-	-	-	-	-	-	-	-	16	-	-	8	-	-	-	24	-	27	134	143	304	95	812	214	1.121	31	15	24	27	-	-	-	97	1.546	
SC	-	-	-	-	-	-	-	-	-	10	-	-	-	-	-	-	43	-	6	22	109	137	51	87	260	398	6	-	22	-	-	-	28	606		
SUL	-	-	-	31	18	-	-	49	21	26	8	-	20	15	-	11	101	-	81	167	469	717	614	919	543	2.076	95	15	68	34	-	-	-	212	3.155	
DF	-	-	-	-	-	-	6	6	3	22	26	16	8	11	5	45	-	136	33	114	122	73	342	36	54	35	125	-	67	2	-	-	-	69	678	
GO	-	-	-	20	-	-	-	3	23	-	4	-	-	-	-	-	4	-	26	8	40	74	-	7	63	184	-	-	-	-	-	-	247	355		
MS	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	11	15	26	5	6	-	11	-	-	-	-	-	-	-	110	17	164
MT	-	-	-	-	-	-	9	9	-	-	-	-	15	-	-	-	15	-	7	-	11	18	-	21	21	-	22	-	-	-	-	-	60	-	82	145
CENTRO-OESTE	-	-	-	20	-	-	18	38	3	26	26	16	23	11	5	45	-	155	33	158	130	139	460	41	60	63	164	63	273	112	77	-	-	525	1.342	
TOTAL	41	161	14	311	128	113	62	830	118	549	351	190	325	563	88	244	112	2.540	370	1.924	2.114	5.007	9.415	###	###	###	3.415	851	457	452	188	-	-	1.928	18.128	

UF de residência em 01/09/1986

Fonte: FIBGE, Censos Demográficos de 1991. Elaboração do autor.

Quadro 2. Matrizes Migratórias - 2000

Migração Mestres e Doutores Titulados (Data Fixa) UF de residência em 31 de julho de 1995* Unidade da Federação tabulação cruzada
Unidade da Federação 2000

	AC	AM	AP	PA	RO	RR	TO	AL	BA	CE	MA	PB	PE	PI	RN	SE	NORDESTE	ES	MG	RJ	SP	SUDESTE	PR	RS	SC	SUL	DF	GO	MS	MT	CENTRO-OESTE	Total		
AC	41	12	11	-	-	-	-	64	-	10	-	-	-	-	-	-	10	10	9	7	12	28	-	-	-	-	-	-	-	-	-	102		
AM	-	84	-	18	-	15	-	117	-	11	-	-	-	-	17	-	39	39	18	31	34	83	-	29	-	29	64	6	-	-	-	70	338	
AP	-	-	17	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	10	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	27	
PA	-	20	46	374	-	-	-	440	-	8	14	31	-	10	11	-	74	74	43	39	45	127	19	23	5	47	8	21	-	35	64	752		
RO	-	-	-	-	36	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6	6	6	-	11	17	10	-	13	23	12	-	8	-	-	20	96	
RR	-	-	-	-	12	5	-	17	-	12	11	-	11	-	9	-	43	-	-	11	-	11	-	-	-	-	7	-	-	-	-	7	78	
TO	-	-	-	8	-	-	87	95	-	-	7	-	17	-	-	-	24	-	10	20	-	30	-	-	-	-	21	-	6	-	-	27	176	
NORTE	41	116	74	400	48	20	87	786	-	31	53	41	11	27	11	26	200	86	108	102	296	29	52	18	99	91	48	8	41	-	-	188	1.569	
AL	-	-	-	-	-	-	-	-	28	9	12	-	7	-	10	-	66	-	5	9	10	24	5	-	-	5	11	-	-	-	-	11	106	
BA	-	-	-	-	-	-	6	6	9	686	34	-	-	20	8	-	17	774	44	50	187	281	51	12	39	102	88	11	-	-	-	-	109	1.272
CE	-	20	-	11	-	-	-	31	5	41	332	18	11	16	8	5	436	-	26	33	59	-	11	-	-	11	42	-	-	-	-	52	589	
MA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	8	-	105	-	19	11	-	143	-	15	10	26	51	20	-	-	20	19	-	-	-	-	19	233	
PB	-	23	-	11	24	8	13	79	26	21	93	9	298	105	-	34	625	-	15	39	27	81	31	11	-	42	51	-	-	-	6	57	884	
PE	-	9	-	23	8	-	22	62	17	7	42	-	26	501	-	44	641	10	23	63	99	195	36	27	21	84	101	23	4	-	-	128	1.110	
PI	-	-	-	-	-	14	-	14	-	13	31	-	17	-	58	-	119	-	-	-	22	22	8	9	-	17	31	-	-	-	-	31	203	
RN	-	-	-	11	-	-	-	11	-	12	19	10	22	9	-	179	251	-	-	54	20	74	-	9	-	9	20	8	-	-	11	39	384	
SE	-	-	-	-	-	-	-	-	-	16	-	-	11	-	-	100	127	9	-	30	40	79	-	-	-	-	-	28	-	-	-	28	234	
NORDESTE	52	56	32	22	41	203	85	813	563	142	385	658	93	283	160	3.082	19	102	281	464	866	151	79	60	290	363	70	14	27	474	5.015			
ES	-	-	-	10	28	-	-	38	-	22	-	-	-	-	-	-	22	244	23	113	56	436	-	9	-	9	39	11	-	-	-	50	555	
MG	-	8	11	16	38	9	13	95	34	154	22	-	41	51	-	10	366	124	1.994	238	464	2.820	47	27	35	109	277	169	43	95	584	3.974		
RJ	-	27	3	52	45	16	10	153	23	112	79	-	57	125	11	21	444	135	394	2.378	681	3.588	222	174	27	423	459	84	27	37	607	5.215		
SP	27	161	-	171	21	15	33	428	21	292	139	66	79	184	67	43	906	59	699	638	7.361	8.757	685	258	216	1.159	422	279	163	88	-	952	12.202	
SUDESTE	27	196	14	249	132	40	56	714	78	580	240	166	177	360	78	74	1.738	562	3.110	3.367	8.562	15.601	954	468	278	1.700	1.197	543	233	220	2.193	21.946		
PR	-	-	-	18	24	-	-	42	12	25	18	-	20	-	-	-	75	-	55	97	209	361	1.120	79	191	1.990	92	-	59	15	-	166	2.034	
RS	-	47	-	21	-	10	17	95	-	43	-	-	8	-	-	-	63	-	68	156	153	377	151	1.821	373	2.345	184	22	26	27	259	3.139		
SC	14	29	-	8	-	10	61	-	-	10	10	-	-	-	-	-	29	38	10	24	137	209	188	180	912	1.280	86	10	8	26	130	1.709		
SUL	14	76	-	47	24	10	27	198	12	78	28	-	20	17	-	-	12	167	38	133	277	489	947	1.459	2.080	1.476	5.015	362	32	93	68	555	6.882	
DF	-	8	-	44	9	-	28	89	-	22	40	-	10	55	4	-	141	39	110	348	189	686	26	88	21	135	-	147	27	11	185	1.236		
GO	-	-	-	10	-	-	8	18	6	22	-	10	-	22	-	-	60	-	51	-	92	143	15	-	-	15	83	236	-	15	334	570		
MS	-	11	-	-	18	-	6	35	-	7	9	-	-	9	-	-	25	-	14	-	60	74	33	9	9	51	76	13	252	34	375	560		
MT	-	-	8	-	23	-	-	31	-	6	10	-	-	10	-	-	26	25	23	31	64	143	18	-	13	31	35	27	21	172	255	486		
CENTRO-OESTE	-	19	18	44	50	-	42	173	6	51	55	20	10	86	4	10	252	64	198	379	405	1.046	92	97	43	232	194	423	300	232	1.149	2.852		
TOTAL	82	459	106	796	286	92	253	2.074	1.811	1.553	939	269	603	1.148	106	393	267	5.539	683	3.629	4.412	10.032	18.756	2.685	2.776	1.875	7.336	2.207	1.116	648	588	4.559	38.264	

Fonte: FIBGE, Censos Demográficos de 2000. Elaboração do autor.

Quadro 3. Matrizes Migratórias - 2010

Unidade da Federação 2010

	AC	AM	AP	PA	RO	RR	TO	NORTE	AL	BA	CE	MA	PB	PE	PI	RN	SE	NORDESTE	ES	MG	RJ	SP	SUDESTE	PR	RS	SC	SUL	DF	GO	MS	MT	CENTRO-OESTE	Total	
AC	133	0	0	0	0	0	0	133	0	0	10	0	0	0	0	0	0	10	0	0	0	14	14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	159
AM	10	626	12	42	36	8	735	0	23	0	30	23	7	0	0	0	0	82	31	62	123	85	301	31	26	13	70	72	6	0	13	92	1290	
AP	0	0	90	31	0	0	121	0	0	24	0	0	0	0	0	0	0	24	0	0	0	33	33	0	21	0	0	0	0	0	0	0	193	
PA	26	26	39	870	0	12	3	974	0	21	23	74	0	74	9	0	0	201	0	3	46	84	133	11	19	34	65	96	54	0	0	150	1528	
RO	0	24	0	0	250	0	0	274	0	0	26	0	0	20	11	0	0	57	0	0	0	0	0	31	37	0	68	26	0	17	11	54	457	
RR	0	23	0	12	6	19	0	60	0	32	48	0	14	0	0	0	0	94	0	0	18	24	42	0	29	0	29	0	18	0	0	18	244	
TO	0	0	0	33	0	0	245	278	0	0	0	0	14	0	0	13	0	27	0	78	0	34	112	0	0	0	0	37	41	0	14	92	515	
NORTE	169	698	141	989	257	66	256	2575	0	76	132	103	51	82	29	24	0	497	31	143	187	274	635	73	132	47	253	231	119	17	39	407	4366	
AL	0	9	0	0	0	5	14	368	15	0	0	0	0	27	0	0	33	457	0	10	28	98	136	0	19	0	19	40	8	0	0	49	667	
BA	0	28	0	40	35	0	38	142	26	2119	164	0	31	120	35	22	96	2614	34	157	202	280	673	30	11	33	74	176	24	10	14	224	3767	
CE	0	0	0	45	0	0	45	0	56	1181	16	31	74	74	102	40	1574	0	58	3	152	213	0	22	0	22	294	0	0	0	0	294	2152	
MA	0	0	0	89	0	0	36	125	0	0	38	343	36	32	69	0	0	518	0	35	41	83	159	0	0	0	0	25	0	0	0	25	822	
PB	9	30	10	12	0	0	13	75	35	95	30	0	656	138	21	194	21	1191	0	9	18	0	27	0	0	8	8	0	0	18	6	24	1347	
PE	11	0	0	70	14	12	5	112	91	84	59	45	125	1629	60	20	64	2176	8	39	23	224	295	11	9	23	44	116	0	0	0	116	2761	
PI	0	0	0	0	0	0	0	0	0	42	26	0	0	0	364	0	0	431	11	9	13	38	71	0	0	14	14	52	0	0	0	52	583	
RN	0	9	0	21	0	0	0	30	43	14	183	21	165	63	10	573	0	1073	0	7	39	66	112	0	0	0	26	22	24	0	72	1309		
SE	0	0	0	0	0	0	0	0	0	40	0	12	0	0	0	123	176	0	0	46	48	94	0	32	0	32	61	0	0	0	0	61	356	
NORDESTE	21	76	10	278	49	12	98	543	563	2424	1697	451	1066	2083	633	911	377	10206	53	326	412	988	1780	41	92	78	212	789	54	52	21	916	13656	
ES	0	0	0	0	9	0	4	13	0	100	0	26	0	0	10	5	0	141	1069	157	234	102	1561	24	37	24	85	30	25	0	0	55	1872	
MG	25	70	12	101	65	22	69	364	42	226	67	38	74	75	28	33	53	637	308	6268	554	1200	8330	151	42	87	279	513	290	141	159	1104	10756	
RJ	34	97	0	111	15	37	9	302	32	174	94	35	106	289	6	130	24	890	212	608	6840	1587	9246	233	270	115	618	777	82	170	20	1048	12114	
SP	51	102	34	239	84	54	88	653	94	451	217	91	74	266	104	150	244	1690	254	1675	1080	19770	22779	1100	379	379	1859	799	496	340	390	2025	28735	
SUDESTE	110	268	47	451	174	113	170	1332	167	952	378	190	253	631	148	318	321	3358	1842	8708	22659	41916	1508	728	605	2841	2119	892	651	570	4231	53679		
PR	25	45	0	48	74	27	10	229	0	51	16	107	97	29	21	24	0	345	0	59	64	725	848	4799	153	492	4945	208	9	97	167	481	6998	
RS	21	7	0	44	14	13	27	124	6	63	67	0	0	66	24	33	24	284	72	135	267	494	968	379	5507	745	6631	314	42	61	14	431	8408	
SC	0	10	29	23	31	0	11	104	22	58	0	19	0	0	0	25	0	125	41	84	81	322	528	352	324	2924	3599	93	3	29	55	180	4534	
SUL	45	63	29	114	118	40	48	457	28	173	83	126	97	95	45	83	24	754	113	278	412	1540	2344	5030	5984	4161	15175	615	54	187	236	1092	19822	
DF	22	46	0	78	10	5	46	208	20	97	71	0	75	37	0	21	23	345	51	305	419	492	1267	167	131	93	391	2310	241	20	22	2593	4829	
GO	0	5	11	31	0	9	65	122	0	11	18	27	9	0	0	0	65	6	126	117	132	380	11	24	24	60	401	1381	40	8	1830	2459		
MS	10	0	0	23	0	4	37	0	54	0	17	46	0	0	0	0	117	0	8	106	190	305	56	11	60	126	23	29	553	17	622	1231		
MT	10	0	0	27	33	0	1	77	0	0	0	0	0	0	14	23	62	0	6	23	208	237	13	0	7	21	51	105	24	859	1038	1434		
CENTRO-OESTE	42	51	11	136	67	15	116	438	20	163	89	44	155	37	0	35	46	589	58	445	665	1022	2190	247	166	184	597	2784	1756	637	905	6083	9897	
Total	387	1156	237	1967	664	245	689	5345	779	3788	2379	913	1623	2927	855	1372	768	15404	2097	9900	10384	26483	48864	6900	7103	5075	19078	6539	2876	1544	1771	12730	101421	

uf de residência em 31 de julho de 2005

Fonte: FIBGE, Censos Demográficos de 2010. Elaboração do autor.





Prédio onde funciona o Colégio Brasileiro de Altos Estudos da Universidade Federal do Rio de Janeiro, cuja função é estimular, promover e difundir pesquisas interdisciplinares de ponta. Conjunto arquitetônico construído para ser o Hotel Sete de Setembro (1922), abrigou a Escola de Enfermeiras D. Anna Nery (1926) e a Casa do Estudante Universitário (1973), nome com o qual foi tombado em 1989.

Foto: Gabriela d'Araujo - CoordCOM/UFRJ

Questões pedagógicas do mestrado profissional: uma aproximação ao tema a partir de análises bibliográficas

Pedagogical issues of the professional master's course: an approach to the subject based on bibliographic analyzes

Cuestiones pedagógicas de la maestría profesional: un acercamiento al tema desde estudios bibliográficos

Adilene Gonçalves Quaresma, doutora em Educação, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e professora do Mestrado Profissional Interdisciplinar em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local, no Centro Universitário UNA. E-mail: adilenequaresma@gmail.com.

Lucília Regina de Souza Machado, doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e coordenadora do programa de pós-graduação em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local, no Centro Universitário UNA. E-mail: ismachado@uai.com.br.

Resumo

No Brasil, o mestrado profissional é considerado pós-graduação *stricto sensu* e confere prerrogativas idênticas às propiciadas pelos mestrados acadêmicos com os quais compartilha critérios de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que também lhes destina outros critérios específicos. Suas peculiaridades advêm, sobretudo, do sentido dado à qualificação profissional em alto nível e à pesquisa, que precisa estar orientada para o desenvolvimento e para a inovação (PD&I). Este artigo apresenta elementos de análise bibliográfica de 37 textos produzidos sobre o tema no período de 1997 e 2012. Entre as conclusões, destaca-se a

constatação de que há pouca discussão sobre aspectos pedagógicos específicos dos mestrados profissionais, principalmente quanto à relação entre trabalho e educação e à premência de maior clareza sobre o assunto para o qual se requerem investigações dedicadas.

Palavras-chave: Trabalho e Educação. Educação Profissional. Mestrado Profissional.

Abstract

In Brazil, the professional master's degree represents an official level of graduate study and confers privileges that are identical to those offered by the academic master's degree. Both program types share the same assessment criteria, in accordance with the Brazilian Federal Agency for Support and Evaluation of Graduate Education (Capes), which also considers specific criteria as well. The peculiarities of the professional master program arise mainly from the value given to high-level professional qualification and to research that is oriented toward development and innovation (R&D). This article presents elements from a bibliographic analysis of 37 texts written on the subject between 1997 and 2012. The conclusions highlight that there is little discussion about specific pedagogic aspects of professional master courses, especially regarding the relationship between work and education. There is an urgent need for greater clarity on the matter, something that requires dedicated research.

Keywords: Work and Education. Professional Education. Professional Master's Degrees.

Resumen

En Brasil, la maestría profesional es considerada posgrado *stricto sensu* y confiere prerrogativas idénticas a las propiciadas por las maestrías académicas con los cuales comparte los criterios de evaluación de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (Capes), que también les destina otros criterios específicos.

Sus peculiaridades vienen, sobre todo, del sentido dado a la calificación profesional en alto nivel y a la investigación, que debe estar orientada hacia el desarrollo y a la innovación (I+D+i). Este artículo presenta elementos de revisión bibliográfica de 37 textos producidos acerca del tema entre 1997 y 2012. En las conclusiones, se destaca la constatación de que hay poca discusión acerca de aspectos pedagógicos específicos de las maestrías profesionales, sobre todo con respecto a la relación entre trabajo y educación y a la urgencia de mayor claridad acerca del tema para el cual se requiere investigaciones dedicadas.

Palabras clave: Trabajo y Educación. Educación Profesional. Maestría Profesional.

Introdução

No Brasil, o mestrado profissional é uma pós-graduação *stricto sensu* instituída pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) por meio da Portaria n° 47, de 17 de outubro de 1995. Em atendimento à intenção de flexibilizar o modelo de pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado, visou tal portaria à criação de cursos de mestrado orientados para a formação profissional. Para tanto, estabeleceu requisitos e condicionantes a serem observados com relação às condições oferecidas pelas instituições interessadas em realizar tais cursos, pelo corpo docente e pelos orientadores. Estabeleceu ainda a articulação das atividades de ensino com as aplicações de pesquisas, a realização de projetos em parceria com o setor produtivo, a oferta de atividades de extensão, uma estrutura curricular sujeita à especificidade do curso, a possibilidade de trabalhos de conclusão de curso em formatos não convencionais, a valorização da produção técnico-profissional decorrente de atividades de pesquisa e extensão e a promoção de iniciativas para autofinanciamento (CAPES, 2005). As questões pedagógicas dos mestrados profissionais não foram, portanto, objeto de discussão mais aprofundada pela Portaria n° 47/95, que os criou.

Atualmente, os mestrados profissionais são regulados pela Portaria Normativa n° 17, de 28 de dezembro de 2009, do Ministério

da Educação (BRASIL, 2009), que detalha os diferentes contextos profissionais para os quais se dirigem tais cursos, as possibilidades oferecidas por eles, os seus objetivos, os tipos de instituições ofertantes, as informações a constar das propostas apresentadas à Capes, os requisitos ao corpo docente, os formatos de trabalhos de conclusão de curso, a sistemática e os parâmetros para sua avaliação e regulação. Indicações quanto a questões pedagógicas não se notam também nessa portaria. Contudo, o parágrafo único do art. 5º informa que a oferta dos mestrados profissionais deve enfatizar princípios de aplicabilidade técnica, flexibilidade operacional e organicidade do conhecimento técnico-científico. O parágrafo menciona ainda a exposição dos alunos aos processos de utilização aplicada dos conhecimentos e ao exercício da inovação visando à valorização da experiência profissional.

Para fazer jus aos parâmetros gerais da regulação educacional para esse nível de ensino, espera-se que os mestrados profissionais, na sua organização curricular e nas suas estratégias pedagógicas, guardem estreitas relações com o mundo do trabalho, articulando ciência e tecnologia, pesquisa de alta qualidade e intervenção prática contextualizada.

Os mestrados profissionais constituem um capítulo recente no curto histórico da pós-graduação brasileira, que só veio a se desenvolver a partir da década de 1960, após a promulgação da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Foi em 1965, com o Parecer nº 977/65, de relatoria do conselheiro Prof. Newton Sucupira, que surgiu, no Brasil, a distinção da natureza e dos fins das pós-graduações, levando à regulamentação da letra *b* do art. 69 da referida lei e à organização da expansão desses cursos. A sistemática norte-americana de estabelecer dois ciclos sucessivos, o de *master* e o de *doctor*, adotada pelo relator, atendeu à solicitação do então Ministro da Educação, Flávio Suplicy de Lacerda, que, em seu aviso ministerial, apresentou três motivos para a imediata instauração de sistema de cursos pós-graduados:

- 1) formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior garantindo, ao mesmo tempo, a

elevação dos atuais níveis de qualidade; 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; 3) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores (ALMEIDA JUNIOR et al., 1965, p. 165).

Para possibilitar o alcance dessas finalidades, a questão pedagógica na pós-graduação foi interpretada por esse parecer como “treinamento científico”, “treinamento de pesquisadores, tecnólogos e profissionais de alto nível” e “treinamento adequado do professor universitário”. O termo treinamento não responde, já há muito tempo, ao que se espera de um programa de pós-graduação e se revelou inadequado por estar comprometido com estratégias que buscam obter certa eficiência e a correção de possíveis desvios ou falhas de desempenho por meio da modelagem, padronização e repetição mecânica de comportamentos. Ao contrário, os termos usados são educação, formação e desenvolvimento humano – e sempre em uma perspectiva oposta à passividade, pois se requerem reflexão, autonomia e visão crítica do aluno.

Cuidou, contudo, o relator Sucupira, de esclarecer a diferença dos cursos de pós-graduação de sentido estrito, em uma concepção que hoje precisa ser reafirmada, especialmente quando se tem em vista os mestrados profissionais:

[...] a distinção importante está em que especialização e aperfeiçoamento qualificam a natureza e destinação específica de um curso, enquanto a pós-graduação, em sentido restrito, define o sistema de cursos que se superpõe à graduação com objetivos mais amplos e aprofundados de formação científica ou cultural. Cursos pós-graduados de especialização ou aperfeiçoamento podem ser eventuais, ao passo que a pós-graduação em sentido próprio é parte integrante do complexo universitário, necessária à realização de fins essenciais da universidade (ALMEIDA JUNIOR et al., 1965, p. 165).

Os cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, segundo o Parecer nº 977/65, possuem distinções importantes: os primeiros conferem certificados; os segundos, diplomas. Tal diferenciação teria implicações de ordem pedagógica importantes, inclusive para se

pensarem os atuais mestrados profissionais, pois os de *stricto sensu* são concebidos como tendo “natureza acadêmica e de pesquisa” e, “mesmo atuando em setores profissionais, têm objetivo essencialmente científico, enquanto a especialização, via de regra, tem sentido eminentemente prático-profissional” (ALMEIDA JUNIOR et al., 1965, p. 166).

Com base na experiência norte-americana, o relator Sucupira descreve sistemáticas pedagógicas adotadas por universidades estadunidenses em cursos de pós-graduação:

Os processos de aprendizagem se caracterizam pela grande flexibilidade, atribuindo-se ao candidato larga margem de liberdade na seleção dos cursos, embora assistidos e orientados por um diretor de estudos. São utilizados de preferência métodos, tais como seminários, programas de pesquisa, trabalhos de laboratórios etc., que visem estimular a iniciativa criadora do aluno. O método de instrução, por excelência, nestes cursos, principalmente na área das humanidades e ciências sociais, é o seminário. O propósito dos seminários, considerados coletivamente, é investigar um determinado tópico, combinando amplitude e profundidade e possibilitando ao aluno participação ativa no desenvolvimento dos temas. De qualquer modo, o que se tem em vista nos cursos de pós-graduação é menos fazer o candidato absorver passivamente conhecimentos já feitos, do que desenvolver sua capacidade criadora e juízo crítico, levando-o a exercer, por si mesmo ou em colaboração com mestre, a atividade de pesquisa (ALMEIDA JUNIOR et al., 1965, p. 168).

Também nesse parecer aparece a ideia de mestrado profissional, que foi desenvolvida 30 anos mais tarde com o surgimento da Portaria n° 47, de 17 de outubro de 1995, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (BRASIL, 2005b). Tal dispositivo contou ainda com ajustes feitos por outras portarias desse órgão: a de n° 80, de 16 de dezembro de 1998; a de n° 7, de 22 de junho de 2009, e a de n° 17, de 28 de dezembro de 2009.

Segundo Giuliani (2010, p. 95), desde as primeiras dessas portarias, “o mestrado profissional vem sendo objeto de discussão na comunidade acadêmica, no que se refere aos problemas vinculados à articulação entre as várias formas de pós-graduação, às expectativas profissionais e às necessidades do mercado”. Pode-se, ainda, acrescentar a discussão sobre peculiaridades de ordem didática e pedagógica, considerando-se

as suas especificidades e a necessária diferenciação a ser estabelecida com os mestrados classificados como acadêmicos.

Tal discussão se tornou mais urgente – haja vista o processo pelo qual a educação profissional vem passando desde os anos 2000 –, vindo a se apresentar como “[...] um eixo conformativo, institucionalizando-se tanto os institutos federais de ciência e tecnologia com todos os níveis de ensino (da educação básica à pós-graduação) quanto mestrados profissionais” (FISCHER; WAIANDT, 2012, p. 96). Nesse sentido, o V Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2005-2010) “[...] prevê o fortalecimento de quadros para mercados não acadêmicos, especificando as empresas, os órgãos de governo, as organizações não governamentais e os movimentos sociais como as instituições alvo dos egressos da pós-graduação” (FISCHER; WAIANDT, 2012, p. 96-97). Isso estaria sinalizando para a adoção, no Brasil,

de políticas já consolidadas em outros países, promovendo a convergência entre a educação acadêmica, a educação profissional e a aprendizagem pela prática no mundo do trabalho, como ocorre nos Estados Unidos, na França, Alemanha e no Japão, entre outras experiências, conforme Parecer CNE/CES 436/2001 (FISCHER; WAIANDT, 2012, p. 97).

Compreende-se, portanto, a linha de definição adotada pela Capes em texto sobre parâmetros para análise de projetos de mestrado profissional, de 2002, segundo o qual esses devem:

a) expressar associação entre teoria e aplicação, entre conhecimento fundamental e prática técnico-profissional; b) ser a demanda pela criação do curso decorrente, preferencialmente, do interesse comum de setores acadêmicos e dos setores não acadêmicos a serem beneficiados pelo tipo de qualificação prevista; c) constituir-se em iniciativa de instituição que seja qualificada para oferecer curso profissional que contribua, de forma criativa, para o desenvolvimento ou a indução do surgimento de campos de atividade profissional; e d) ter sua implantação e desenvolvimento respaldados em esquema eficiente de atividade comum do programa promotor com setores profissionais não acadêmicos relacionados com as áreas do curso (BRASIL, 2005a, p. 156).

Como visto, as finalidades dos mestrados profissionais estão razoavelmente explicitadas. Porém, pela leitura dos textos normativos,

percebe-se a necessidade de aprofundamento da discussão sobre as estratégias e mediações didáticas e pedagógicas que possam viabilizá-las. Foi com essa intenção que se promoveu a pesquisa da qual trata o presente artigo. Buscou-se, com ela, focalizar questões pedagógicas pertinentes aos mestrados profissionais afetas à relação entre teorias e práticas, entre os conhecimentos formalizados e os advindos das experiências profissionais de alunos ou a elas destinados. Este artigo apresenta resultados da primeira etapa da pesquisa, que consistiu da análise bibliográfica de 37 textos produzidos sobre o assunto entre 1997 e 2012. Metodologicamente, tais textos mereceram a seguinte classificação, conforme a ênfase encontrada:

- 1º grupo: textos que discutem aspectos históricos, legais e conceituais do mestrado profissional, segundo modalidade encontrada no Brasil;
- 2º grupo: textos que analisam a identidade e as características desse tipo de mestrado no País;
- 3º grupo: textos que se propõem a tratar de aspectos pedagógicos e de práticas educativas nesses mestrados;
- 4º grupo: textos que focalizam impactos de mestrados profissionais na profissionalização de egressos;
- 5º grupo: textos que abordam as perspectivas para esse campo da formação continuada.

A análise exploratória desses textos permitiu justificar o levantamento da hipótese de que haja pouca discussão, no Brasil, sobre os aspectos didáticos e pedagógicos do mestrado profissional, principalmente no que se refere à relação entre trabalho e educação. Ela confirmou a importância de se dar continuidade à pesquisa sobre a questão.

A metodologia utilizada na análise dos textos, o desenvolvimento da pesquisa e as considerações a que se chegou serão apresentados a seguir.

Metodologia

Para a análise bibliográfica dos textos encontrados, considerou-se, em uma primeira etapa, o ano da publicação (Tabela 1), a classificação segundo sua natureza (Tabela 2) e o conteúdo tratado em cada um.

Tabela 1. Distribuição dos textos analisados por ano de publicação

ANO	N°	%
1997	1	2,7
2001	1	2,7
2004	2	5,4
2005	17	45,9
2006	4	10,0
2007	1	2,7
2008	2	5,4
2009	2	5,4
2010	6	16,2
2012	1	2,7
TOTAL	37	100,00

Fonte: Elaboração das autoras.

Tabela 2. Distribuição dos textos analisados por classificação de sua natureza

NATUREZA	N°	%
Relatos de experiência	11	29,7
Estudos	8	21,6
Debates	10	27,0
Análise de documentos	6	16,2
Relatórios	1	2,7
Portarias	1	2,7
TOTAL	37	100,0

Fonte: Elaboração das autoras.

Em seguida, foram buscados elementos concernentes a questões didáticas e pedagógicas, mais especificamente aquelas que abordassem as relações teoria-prática, trabalho-educação, formação acadêmica-formação profissional.

Observa-se que, dos textos encontrados, dois terços foram publicados nos anos 2005 e 2006, com maior incidência no primeiro, talvez em resposta ao incentivo ou às dúvidas, às incertezas e às dificuldades suscitadas com a expansão desses cursos no País, promovida pela política governamental do Ministério da Educação e da Capes, a partir de 2003.

Em relação à natureza, na amostra de textos analisada, houve o predomínio de relatos de experiências, vindo, em seguida, os estudos, os debates e as análises de documentos.

Quanto às temáticas abordadas, a análise realizada identificou as seguintes:

a) Aspectos históricos, legais e conceituais do mestrado profissional no Brasil. São textos que discutem o processo histórico de constituição dessa modalidade de mestrado no País, conceitos utilizados e dispositivos legais que orientaram e orientam sua inserção e organização na estrutura da pós-graduação *stricto sensu* brasileira.

b) Identidade e características do mestrado profissional no Brasil. São textos que focalizam a discussão sobre o conjunto dos caracteres considerados exclusivos desse tipo de curso que os tornam reconhecidos pelo que têm de si no contexto da pós-graduação *stricto sensu* brasileira. São debates acerca da relevância social e educacional e da aceitação desse tipo de mestrado pelo meio acadêmico.

c) Aspectos pedagógicos do mestrado profissional: questões da prática educativa. Os textos reunidos nessa temática discutem tais propriedades na experiência de alguns cursos, principalmente com relação aos processos de ensino-aprendizagem, o que seria próprio da sua pedagogia, a integração teoria-prática e a relação entre formação acadêmica e formação profissional. Os textos relativos aos processos de ensino-aprendizagem analisam a prática pedagógica desenvolvida nos cursos baseando-se na percepção de professores e alunos, com foco na natureza e especificidade dos cursos; o currículo e sua articulação com os objetivos do curso; as concepções pedagógicas subjacentes às práticas docentes; as características do produto a ser apresentado pelo mestrando como trabalho de conclusão de curso; os métodos de ensino e as diretrizes utilizadas para a avaliação da aprendizagem. Os textos sobre a pedagogia de mestrados profissionais, a integração teoria-prática e formação acadêmica-formação profissional apontam para questões sobre procedimentos que se fazem necessários para promover tais relações, considerando que o foco desse tipo de mestrado é a elevação do nível da qualificação profissional dos mestrandos e a realização da pesquisa de forma contextualizada e em interação com o contexto profissional de onde eles provêm.

d) Impactos dos mestrados profissionais na profissionalização dos egressos. São textos que objetivaram questões sobre o valor conceitual desse tipo de mestrado para as instituições de ensino superior e para a sociedade e análises sobre benefícios por ele proporcionados aos

diplomados, tendo em vista progressos na carreira e o aperfeiçoamento de suas atividades profissionais.

e) Por fim, perspectivas atuais para os mestrados profissionais no Brasil considerando-se as demandas de formação continuada, o tipo de profissional formado nesses cursos e as configurações do mercado de trabalho atual e futuro.

Os artigos analisados compõem a Tabela 3:

Tabela 3. Periódicos consultados, ano e quantidade de artigos publicados

Periódico	Ano de Publicação	Quantidade	%
RBPG	2004	2	5,4
	2005	16	43,2
	2006	4	10,8
	2008	2	5,4
	2008	2	5,4
	2009	1	2,7
	2010	1	2,7
	2012	1	2,7
REAd	2001	1	2,7
RAC	1997	1	2,7
	2010	2	5,4
Rev. Adm. UFSM	2010	1	2,7
INTERFACE - Comunic, Saúde, Educ,	2005	1	2,7
RGE - Revista de Gestão e Empreendedorismo	2009	1	2,7
Ciência e Saúde Coletiva	2010	1	2,7
Gest. Prod., São Carlos	2010	1	2,7
Total		37	100,0

Fonte: Elaboração das autoras.

Análise dos resultados

A análise dos resultados encontrados privilegiou as questões relativas aos aspectos didáticos e pedagógicos dos mestrados profissionais tratados nos textos. Um primeiro conjunto deles chama a atenção para a importância do recurso do diálogo interdisciplinar para viabilizar a integração entre conhecimento e experiência profissional, educação e trabalho. Outras importantes referências são relativas ao princípio metodológico da problematização e às práticas do estágio de docência e profissional como formas de potencializar a articulação da formação adquirida no curso com a prática profissional. Salientaram, igualmente, a construção de matrizes curriculares que contemplem claramente os conhecimentos, as habilidades e as atitudes reclamadas pelas atividades profissionais a que se destinam os mestrados. Por fim, a necessidade da inserção e do desenvolvimento das práticas de investigação ao longo do curso. Nesse sentido, Quelhas, Filho e França (2005, p. 103) apresentam algumas recomendações, entre as quais se destaca a seguinte: “entende-se que a questão central da pesquisa no mestrado profissional é capacitar o mestrando na problematização do seu cotidiano de trabalho em bases científicas”, ou seja, é o desafio de trazer para o ambiente acadêmico a realidade do mundo do trabalho em articulação com o conhecimento científico.

Nos textos analisados, contudo, percebe-se que, embora haja a preocupação dos programas com a interação e a integração com a realidade e com a experiência profissional dos mestrados, eles se ressentem da falta de orientações e de instrumentos pedagógicos para tanto. Especialmente os que discutem os aspectos pedagógicos, que figuram em menor número na amostra tomada para estudo, são os que apontam para a necessidade de mais estudos e aprofundamento teórico e metodológico no que se refere a essas questões. Destacam como dificuldades, por exemplo, a formação predominantemente acadêmica dos professores dos mestrados profissionais e os desafios operacionais para se concretizar a integração entre o mundo acadêmico e o mundo profissional. Haveria, assim, necessidade de maior discussão sobre formas de enfrentamento de tais problemas, o que demanda a sistematização de experiências em curso e estudos.

É importante observar que os mestrados profissionais foram propostos para conferir qualificação em alto nível para o mundo do trabalho, dele não se excluindo a carreira docente. Assim, seria importante aprofundar o debate pedagógico sobre como viabilizar, nos mestrados profissionais – e de forma simultânea –, a alta qualificação para esses universos profissionais distintos. Seria igualmente relevante esclarecer em que mestrados profissionais e mestrados acadêmicos convergem ou se distinguem, quando se trata da formação para a docência.

Outra questão que emergiu dos textos analisados se refere ao grau de heterogeneidade do conjunto formado pelos mestrados profissionais, que seria maior comparativamente ao universo dos mestrados acadêmicos, trazendo implicações de ordem pedagógica importantes. Os cursos profissionais tendem a apresentar grandes variações entre si. Por exemplo, no que se refere aos públicos para os quais são oferecidos, aos arranjos institucionais, às estruturas e locais de realização, aos tipos de exigências de dedicação do estudante, aos processos de ensino-aprendizagem, às modalidades de trabalho de conclusão etc.

Sobre a diversidade interna do conjunto dos mestrados profissionais, Fischer (2005) identificou que os dez anos iniciais de existência dessa modalidade de pós-graduação teriam levado à conformação de dois modelos diferentes: o curso generalista e o curso focalizado. O mestrado profissional generalista seria típico da área de Administração, formaria profissionais multiqualificados em nível estratégico e se dedicaria à discussão ampla de um pouco de tudo que esteja presente nas práticas exercidas nesse campo de atuação. Seria próprio desse tipo de mestrado profissional estimular a reflexão discente voltada à aquisição de competências complexas. O mestrado profissional focalizado, por sua vez, prepararia profissionais com perfil para atividades especializadas, instrumentalizando-os para a resolução de problemas específicos e para a ocupação de funções definidas (FISCHER, 2005). Um terceiro caso seria a hibridização desses dois modelos. Por exemplo, o mestrado profissional em ensino tal como os que vêm sendo desenvolvidos nas áreas de Ciências e Matemática. Esses requerem

uma formação teórica geral, ampla e de fundamentação e, ao mesmo tempo, a focalização nos campos do ensino para os quais se destinam os profissionais de modo que respondam adequadamente aos desafios e às exigências gerados pela docência em Ciências ou em Matemática. Quaisquer desses casos, formação de generalistas, formação de especialistas ou formação híbrida, vão demandar procedimentos didáticos e pedagógicos convenientes.

Exigência similar ocorre quando o mestrado profissional, sendo de índole interdisciplinar, recebe pessoas com formações, experiências e expectativas profissionais diversas. É o caso do mestrado profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário UNA, onde as autoras do presente artigo exercem atividades docentes. A necessidade de fazer valer o conceito de mestrado profissional tendo como cenário uma grande diversidade do alunado motivou a realização da pesquisa da qual se ocupa este artigo. Esse desafio se torna maior em face do compromisso de oferecer formação profissional de qualidade a públicos diversificados, com experiências e demandas diferentes, uma vez que tal curso é procurado por candidatos provenientes de variadas origens: órgãos da administração pública (secretarias, autarquias, fundações); organizações da sociedade civil de interesse público; instituições públicas e particulares de educação básica, profissional tecnológica e superior; empresas privadas; conselhos multipartites, deliberativos ou consultivos, de âmbitos e escopos diversos; organismos e agências de fomento ao desenvolvimento social; associações profissionais e sindicatos; cooperativas; organizações não governamentais; obras sociais, instituições filantrópicas e confessionais e movimentos diversos da sociedade civil.

Uma das questões que a experiência desse mestrado tem levado à discussão se refere ao formato do trabalho de conclusão de curso. Em textos analisados, dúvidas semelhantes vieram à tona, especificamente sobre o caráter das dissertações nos mestrados profissionais, a relevância e a viabilidade de outras modalidades de trabalho de conclusão de curso. Da leitura realizada, pode-se perceber que ainda não houve avanços significativos com relação a essa discussão nem são facilmente localizáveis sugestões concretas sobre como pôr

em prática outras opções de trabalho final alternativos ao padrão da dissertação, já adotada pelos mestrados acadêmicos. Essa seria uma das razões pelas quais os mestrados profissionais vêm se diferenciando muito pouco do modelo dos acadêmicos. No entendimento de Fischer,

O trabalho de conclusão do mestrado profissional configura-se como dissertação que demonstre domínio do objeto de estudo, além da investigação aplicada à solução de problemas que possa ter impacto no sistema a que se dirige. Deve conter a descrição e discussão dos resultados, conclusões e recomendações de aplicações práticas e serem ancoradas em um referencial teórico. O seu conteúdo pode incluir, por exemplo, resultados de estudos de casos, desenvolvimentos e descrição de metodologias, tecnologias e *softwares*, patentes que decorrem de pesquisas aplicadas (2005, p. 28).

Ou seja, embora se falem em outras possibilidades de trabalho de conclusão no mestrado profissional de modo que atendam a necessidades postas em forma de problema no início do curso e de intervenção na prática profissional, a dissertação seria o veículo indicado para expor o resultado final do trabalho de pesquisa e desenvolvimento, e ela é compreendida como o suporte adequado para viabilizar a finalidade do mestrado profissional de promover a integração da formação do aluno com sua experiência social.

Mattos (1997, p. 164) entende que

“[...] assim como as boas dissertações acadêmicas, as dissertações em mestrados profissionais: a) cabem no conceito de ciência, guardada a condição essencial desta, e, por isso, a pós-graduação, *stricto sensu* é seu *locus* adequado; b) têm características próprias”.

Para o autor, da mesma forma que as dissertações acadêmicas, no mestrado profissional as dissertações precisariam resguardar o caráter científico da pesquisa, mas, devido à estreita articulação com a realidade do mundo profissional, suas características teriam particularidades. Nesse sentido, o autor reitera a importância do caráter científico das dissertações nos mestrados profissionais, questiona o paradigma positivista que considera científico apenas o que é passível de verificação e resgata a ideia de ciência como um fenômeno social e um

patrimônio coletivo. Advoga a legitimidade das diversas práticas sociais e dos seus problemas específicos para fins de análise e interlocução científica. Contudo, a resolução de tais problemas não se valeria, necessariamente, dos moldes das dissertações acadêmicas. Para ele,

Do que precede, **e como base da diferenciação de dissertações não acadêmicas em mestrados profissionais**, cabe sintetizar: a) não é possível afirmar mais a unicidade do método científico, que, de qualquer forma, não repousa na verificação; b) nos meios que a cultivam, a ciência está mais frequentemente como simples fenômeno de especialização social: não é apanágio da academia; c) o conhecimento crítico é a característica maior da cientificidade, devendo todo o arsenal metodológico, ainda o de testes empíricos, ser tratado como opções preferenciais de culturas acadêmico-científicas; conhecimento crítico é aquele que, incluindo uma dimensão reflexa sobre o método, supõe a necessidade radical de justificativa e se faz em condições de ser reconhecido no seu processo; d) a cientificidade deve ser conceituada como qualidade **social** do conhecimento, primeiro, porque sua própria qualidade metodológica formal deve ser socialmente reconhecida, e, segundo, porque o trabalho científico tem de ser socialmente aceito como relevante. Queira-se ou não, resta que a ciência é fenômeno social e patrimônio coletivo (MATTOS, 1997, p. 163, grifos do autor).

Essa mudança de paradigma no que diz respeito à produção científica nos mestrados profissionais, segundo o autor, passa pela discussão do papel da revisão da literatura. Nos mestrados acadêmicos, ela tem demandado dos alunos o dispêndio de longo tempo e apresentado basicamente sumários de diversas opiniões correntes sobre o assunto tratado. Para ele, entretanto: “[...] o essencial e indispensável da contribuição acadêmica não está tanto nos conteúdos, colhidos com propriedade da literatura, mas na prática da análise conceitual elaborada, em que os termos são trabalhados, definidos, articulados e justificados” (MATTOS, 1997, p. 168).

Outra questão, também segundo Mattos (1997, p. 168), é a falta de clareza sobre um “[...] conjunto de formas predefinidas para o desenho ou estratégia de dissertação em mestrados profissionais [...]”. Em um esforço de classificação, o autor chega a três tipos distintos:

as interpretativas, as projetivas e as avaliativas. As dissertações interpretativas compreenderiam a explicação de fatos ou situações. No caso de estudos sobre organizações, tais fenômenos poderiam ser internos ou externos a elas, considerando-se diferentes contextos. Nas interpretativas, poder-se-ia incorporar estratégias de pesquisas acadêmicas incluindo-se conclusões e sugestões singulares para a ação, desde que restritas à interpretação realizada. As dissertações projetivas compreenderiam o “desenvolvimento e/ou aplicação de políticas de estratégias, de modelos conceituais, de processos técnicos [...], sempre explicados com base em sua estrutura conceptual subjacente” (MATTOS, 1997, p. 169).

No caso dos estudos sobre organizações, esses se referem, por exemplo, à administração de recursos humanos, *marketing*, finanças, sistemas de informação, consultoria e outros. As dissertações projetivas, ainda conforme Mattos (1997), não comportariam hipóteses, nem seriam passíveis de teste, mas envolveriam proposta que se justificaria internamente por sua consistência analítica e, externamente, pelo reconhecimento de seus elementos, bases e fontes. As dissertações avaliativas, por sua vez, compreenderiam a revisão e a análise de resultados de programas, projetos, políticas, estratégias e outros, implantados em algum momento do passado. Para tanto, elas teriam, como pressuposto, a explicitação da base conceitual da avaliação (enfoque, critérios, indicadores) e deveriam se justificar também pela consistência analítica e qualidade dos dados levantados.

Em quaisquer das modalidades expostas, como produto final no mestrado profissional, a dissertação teria, necessariamente, a característica de ser iniciada com base em um fato ou ação inquietante, em um problema concreto, e não em uma questão teórica, caminho que seria apropriado aos mestrados acadêmicos.

Ter fatos ou ações perturbadoras da prática social como origem da dissertação seria o princípio que todos os mestrados profissionais precisariam observar para fazer a adequação dos trabalhos finais dos alunos aos aspectos já regulamentados pela Capes e, desse modo, cumprir a característica que fundamenta tais cursos com relação às suas finalidades de qualificação profissional em alto nível e à pesquisa de desenvolvimento e inovação.

Outra questão que aparece na discussão da questão pedagógica nos mestrados profissionais se refere à prática da interdisciplinaridade e, junto com ela, à necessidade do aprofundamento dos estudos sobre a Teoria da Complexidade, por trazer outros princípios igualmente importantes para a prática pedagógica desses cursos, tais como a transdisciplinaridade e a transversalidade. São questionamentos sobre procedimentos didáticos, organização curricular e processos de avaliação, que ainda guardariam, em muitos cursos, uma perspectiva acadêmica e pouco aderente aos pressupostos que justificaram o surgimento dos mestrados profissionais.

Andrade, D'Ávila e Oliveira (2004, p. 94), em análise sobre a prática pedagógica desenvolvida no Mestrado Profissional em Administração (MPA) do Núcleo de Pós-Graduação em Administração (NPGA) da Universidade Federal da Bahia (Ufba), perceberam “[...] a falta de clareza e explicitação de uma concepção pedagógica curricular que permita níveis crescentes de interdisciplinaridade e oriente práticas pedagógicas integradas [...]”.

Esse, contudo, é um desafio geral da educação brasileira reclamado pela necessidade de avanços educacionais e pedagógicos em todo o conjunto do sistema educacional, da educação básica à superior, em face dos novos desafios impostos à produção de conhecimentos na atualidade. Práticas interdisciplinares, transdisciplinares e transversais demandam o diálogo e a integração de áreas, atividades e ações pedagógicas, bem como a discussão das concepções filosóficas que lhes servem de fundamento e a crítica aos princípios cartesianos da fragmentação do conhecimento (SANTOS, 2008).

No caso dos mestrados profissionais, percebeu-se, nos textos analisados, a grande necessidade e a urgência de se promover o aprofundamento dos estudos sobre tais questões, tendo em vista suas especificidades didáticas e curriculares de integração entre teoria e prática e os apelos à experimentação pedagógica inovadora capaz de dar sustentação à sua identidade.

Em razão do pouco tempo de existência desses mestrados na pós-graduação brasileira, tais dificuldades ainda não mereceram

discussão mais consistente, sobretudo quanto à construção de estratégias pedagógicas que, de fato, promovam a efetiva integração teórico-prática, a qual se dá pela formação diferenciada de profissionais altamente qualificados para o mundo do trabalho com condições tanto de realizar pesquisa de desenvolvimento e inovação quanto de atuar no ensino superior, agregando valores e qualidade acadêmica à educação brasileira.

Considerações finais

A partir da análise dos textos selecionados, percebeu-se ser necessário aprofundar os estudos, os debates e as verificações de experiências de mestrado profissional com foco em questões pedagógicas.

O que se fez foi um estudo inicial e exploratório, que permitiu identificar alguns aspectos recorrentes nos debates sobre o tema, indicando, por exemplo, a necessidade de se discutirem estratégias pedagógicas interdisciplinares que integrem teoria e prática, conhecimento e experiência profissional, formas de problematizar a realidade, especificidades das dissertações, outras modalidades de trabalhos de conclusão de curso, caráter social e coletivo da ciência, fatos, ações ou problemas da prática profissional e social, que justificam a realização de investigação científica etc.

Os mestrados profissionais são uma experiência educacional muito recente no Brasil, e as lacunas em seus paradigmas pedagógicos são grandes, o que justifica a necessidade da construção de conhecimentos mais avançados sobre o assunto. Para tanto, na próxima fase da pesquisa, serão feitas incursões na base de dados da Capes, que traz os relatórios anuais dos programas de pós-graduação e a análise das informações fornecidas pelos mestrados profissionais em suas autoavaliações sobre suas experiências, conquistas e dificuldades de ordem pedagógica.

Recebido em 07/05/2013

Aprovado em 02/10/2013

Referências

ALMEIDA JUNIOR, A. et al. Parecer CFE n° 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. **Rev. Bras. Educ.** [online], n. 30, p. 162-173, 2005.

ANDRADE, C.; D'ÁVILA, C.; OLIVEIRA, F. Um olhar sobre a práxis pedagógica do mestrado profissional em Administração da Universidade Federal da Bahia. **RBPG**, Brasília, v.1, n. 2, p. 81-96, nov. 2004.

BRASIL. Capes. Parâmetros para análise de projetos de mestrado profissional – 2002. **RBPG**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 156-161, jul. 2005a.

_____. Capes. Portaria n° 47, de 17 de outubro de 1995. **RBPG**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 147-148, jul. 2005b.

BRASIL. Ministério de Educação. Portaria Normativa n° 17, de 28 de dezembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2009. N. 248, seção 1, p. 20.

GIULIANI, A. C. Perfil profissiográfico dos egressos do Programa de Mestrado Profissional em Administração de uma instituição de ensino do interior do Estado de São Paulo. **Rev. Adm. UFSM**, Santa Maria, v. 3, n. 1, p. 94-108, jan./abr. 2010.

FISCHER, T. Mestrado profissional como prática acadêmica. **RBPG**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 24-29, jul. 2005.

FISCHER, T.; WAIANDT, C. A educação profissional e os desafios do desenvolvimento brasileiro: uma proposta integradora entre a pós-graduação, a educação básica e os mundos do trabalho. **RBPG**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 87-110, abr. 2012.

MATTOS, P. L. Dissertações Não-Acadêmicas em Mestrados Profissionais: isso é possível? **RAC**, v. 1, n. 2, p. 153-171, maio/ago. 1997.

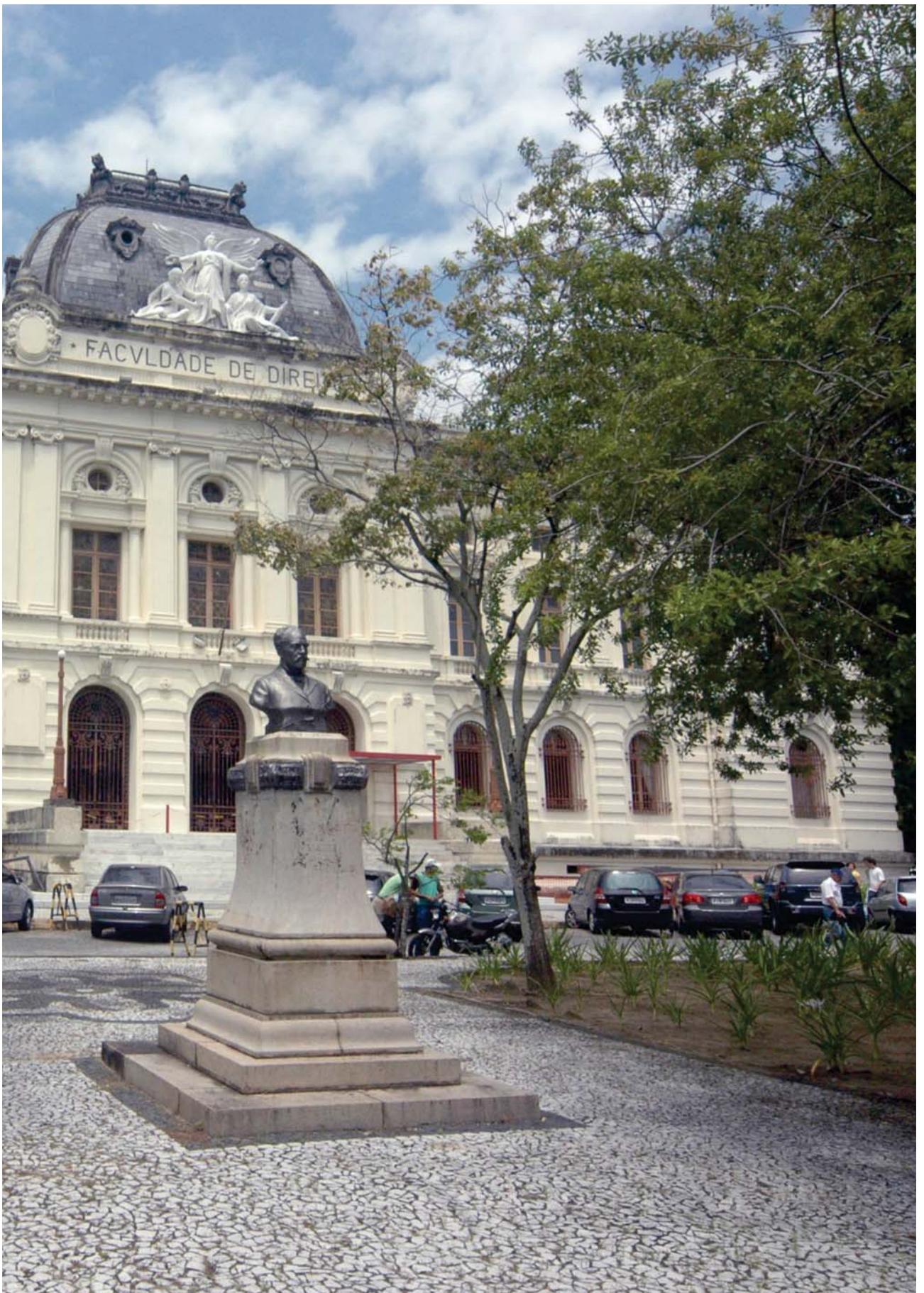
QUELHAS, O. L. G.; FILHO, J. R. F.; FRANÇA, S. L. B. F. O mestrado profissional no contexto do sistema de pós-graduação brasileiro. **RBPG**, v. 2, n. 4, p. 97-104, jul. 2005.

SANTOS, A. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37, p. 71-83, jan./abr. 2008.



Prédio do Centro de Ciências Jurídicas da Universidade Federal de Pernambuco. De arquitetura eclética, com predominância do estilo neoclássico, foi tombado como patrimônio histórico e artístico nacional, sediou a Faculdade de Direito da então Universidade do Recife e hoje abriga uma tradicional e valiosa biblioteca com mais de 100 mil títulos.

Foto: Francisco Ferreira Lima Filho (Passarinho) - Assessoria de Comunicação da UFPE.



Análise da utilização da *Grounded Theory* (Teoria Fundamentada nos Dados) na produção científica brasileira entre 2008-2012

Grounded Theory: analysis of Brazilian scientific production between 2008-2012

Análisis de la aplicación de la *Grounded Theory* (Teoría Fundamentada en Datos) en la producción científica brasileña entre 2008-2012

Maricel Karina López Torres, doutoranda em Engenharia e Gestão do Conhecimento na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: celdesigner@gmail.com.

Paulo Cristiano de Oliveira, doutorando em Engenharia e Gestão do Conhecimento na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: oliveirapco@yahoo.com.br.

Carolina Schmitt Nunes, doutoranda em Engenharia e Gestão do Conhecimento na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: nunes.carolinas@gmail.com.

Marina Keiko Nakayama, doutora em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e professora do Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: marina@egc.ufsc.br.

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar aspectos conceituais da *Grounded Theory* e identificar o delineamento das teses e dissertações brasileiras entre os anos de 2008 e 2012, em relação às três principais linhas ou escolas teóricas assumidas pelo método. Buscou-se identificar a abordagem clássica, a abordagem descritiva conceitual completa (*full conceptual description*) e a abordagem construtivista, bem como as áreas ou temáticas trabalhadas no contexto da produção científica brasileira. Os procedimentos metodológicos incluíram a busca, a recuperação e a análise de documentos provenientes da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Foram encontrados 278 documentos no período. Do total recuperado no sistema de busca, foram analisadas 182 teses e dissertações. Os resultados apontaram ênfase na utilização da *Grounded Theory* nas áreas de Enfermagem, Administração e Psicologia. Também se observou que os autores mais referenciados são Strauss e Corbin, seguidos por Charmaz, ou seja, há ênfase na *full conceptual description* e na abordagem construtivista. Identificada a utilização da *Grounded Theory* na produção de dissertações e de teses no contexto brasileiro, parece relevante refletir sobre a necessidade de promoção de formas de audiência e discussão sobre a sua prática em diferentes contextos, a fim de que ela possa alcançar o que se propõe na construção de conhecimento novo, em pesquisas.

Palavras-chave: *Grounded Theory*. Teoria Fundamentada. Escolas Teóricas. Produção Científica.

Abstract

This article aims to present the conceptual aspects of the Grounded Theory and identify the delineation of thesis and dissertations in Brazil between 2008 and 2012, in relation to the three main lines or theoretical schools assumed by the method. We tried to identify the classical approach, the full conceptual description approach, and the constructivist approach, as well as areas or themes addressed within the context of Brazilian scientific production. The methodological procedures included the search, recovery and analysis of documents from the Brazilian Digital Library of Thesis and Dissertations (BDTD). A total of 278 documents were found in this period. Of those recovered in the search

system, we analyzed 182 thesis and dissertations. The results indicated emphasis on the use of Grounded Theory in the fields of nursing, administration and psychology. We also noted that the most frequently mentioned authors are Strauss and Corbin, followed by Charmaz. In other words, there is an emphasis on full conceptual description and on the constructivist approach. The adoption of Grounded Theory in the production of dissertations and thesis in the Brazilian context makes it relevant to reflect on the need to promote forms of audience and discussion about the theory's practice in different contexts, so that it can achieve what is proposed in the construction of new knowledge via research.

Keywords: Grounded Theory. Theoretical Schools. Scientific Production.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar aspectos conceptuales de la *Grounded Theory* y identificar el delineación de tesis científicas y disertaciones brasileñas entre los años 2008 y 2012, respecto a las tres principales líneas o escuelas teóricas asumidas por el método. Se trató de identificar los enfoques: clásico, descriptivo conceptual completo (*full conceptual description*) y constructivista, así como las áreas o temáticas adoptadas en el contexto de la producción científica brasileña. Los procedimientos metodológicos incluyeron la búsqueda, la recuperación y el análisis de documentos provenientes de la Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Se han encontrado 278 documentos en el período. Del total recuperado en el sistema de búsqueda, se han analizado 182 tesis científicas y disertaciones. Los resultados indicaron énfasis de adopción de la *Grounded Theory* en el área de Enfermería, Administración y Psicología. Igualmente, se pudo observar que los autores más citados fueron Strauss y Corbin, seguidos por Charmaz, o sea, hay énfasis en el enfoque *full conceptual description* y en el constructivista. Identificada la adopción de la *Grounded Theory* en la producción de disertaciones y tesis en el contexto brasileño, parece relevante reflexionar acerca de la necesidad de promoción de formas de participación y de discusión acerca de su práctica en distintos contextos, con el fin de poder alcanzar lo que se propone en la construcción de nuevo conocimiento en investigaciones.

Palabras clave: *Grounded Theory*. Escuelas Teóricas. Producción Científica.

Introdução

A realização deste trabalho se justifica na medida em que se entende oportuno divulgar e discutir a *Grounded Theory* (ou Teoria Fundamentada nos Dados), como uma abordagem de pesquisa qualitativa (NICO et al., 2007). Essa abordagem permite inúmeras possibilidades no âmbito de áreas diversas, como Administração (HOPFER; MACIEL-LIMA, 2008), Enfermagem (DANTAS et al., 2009) e Odontologia (NICO et al., 2007), por exemplo.

De acordo com Dantas et al. (2009), a *Grounded Theory* busca compreender a realidade a partir da percepção ou significado que certo contexto ou objeto tem para o indivíduo, gerando conhecimentos, aumentando a compreensão e proporcionando um guia significativo para a ação. Compreende uma metodologia qualitativa de investigação que extrai aspectos significativos das experiências vivenciadas pelos atores sociais, possibilitando interligar constructos teóricos e potencializando a expansão do conhecimento. No método, a coleta de dados, a análise e a eventual teoria mantêm uma relação próxima entre si. Um pesquisador não começa um projeto com uma teoria preconcebida em mente. Ao contrário, começa com uma área de estudo e permite que a teoria surja dos dados. De acordo com Cassiani, Caliri e Pelá (1996), a teoria fundamentada nos dados é vislumbrada como uma linha metodológica que pode ser utilizada em pesquisas interpretativas, uma vez que suas raízes estão ligadas ao interacionismo simbólico. Cabe observar que, embora o método possibilite a geração de uma teoria com base nos dados, ele também pode ser utilizado como instrumento norteador para a coleta, a análise e a interpretação dos dados.

Ante o exposto, o artigo tem como objetivo principal analisar teses e dissertações brasileiras disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), defendidas entre os anos de 2008 e 2012, em relação às três principais linhas ou escolas teóricas assumidas pelo método da *Grounded Theory*, como proposto por Tarozzi (2011), ou seja, a abordagem clássica, a abordagem descritiva conceitual completa e a abordagem construtivista, bem como as áreas ou temáticas trabalhadas. A seguir, são apresentados o referencial teórico, os procedimentos metodológicos, os resultados, a discussão e as considerações finais.

Referencial teórico

No referencial teórico deste artigo, é apresentado o conceito de *Grounded Theory*, sua descrição e suas principais características, os possíveis campos de aplicação e, por fim, as principais abordagens e pressupostos para sua utilização.

Segundo Strauss e Corbin (2008), a descoberta é o alvo da ciência desde o início da Renascença, entretanto, a maneira como a descoberta é feita varia de acordo com a natureza dos materiais estudados e com a época do estudo. Santos (2002), por sua vez, explica que, ao se fazer uma revisão da discussão sobre paradigmas nas ciências sociais, inevitavelmente se chegará à identificação de duas posições epistemológicas opostas – a positivista ou quantitativa e a fenomenológica ou interpretacionista.

A posição positivista ou quantitativa norteia-se pelo ideal regulador da física social, partindo do pressuposto de que as ciências naturais são aplicações ou concretizações de um modelo conhecido e universalmente válido. Sob essa ótica, é possível estudar os fenômenos sociais como fenômenos naturais, por maiores que sejam as diferenças entre eles. A outra posição, denominada fenomenológica ou interpretacionista, defende a ideia de que a ação humana é subjetiva. Nessa visão, o comportamento humano não pode ser descrito e tampouco explicado com base em suas características exteriores e objetiváveis (SANTOS, 2002). Para os interpretacionistas, a realidade social é, então, uma rede de representações complexas e subjetivas (VERGARA; CALDAS, 2005).

Em 1967, Barley Glaser e Anselm Strauss publicaram o volume intitulado *The Discovery of Grounded Theory*, no qual havia a primeira definição e formulação de um novo método para a pesquisa qualitativa. Na introdução, o texto continha uma definição bastante sintética da abordagem, dizendo que a “*Grounded Theory* é um *método geral* de análise comparativa [...] e um *conjunto de procedimentos capazes de gerar [sistematicamente] uma teoria fundada em dados*” (TAROZZI, 2011, p. 17, grifo do autor).

Segundo Tarozzi (2011), desde a primeira definição, houve uma sucessão de percepções e opiniões sobre como uma *Grounded Theory* deve ser entendida e sobre sua classificação entre métodos e metodologias. Ele apresenta que, para Glaser (2004), a *Grounded Theory* é essencialmente uma metodologia. Para Strauss e Corbin (2008), é um método. Para Charmaz (2009), a *Grounded Theory* é uma constelação de métodos. Para Tarozzi (2011), a *Grounded Theory* pode ser entendida como uma metodologia que contém várias indicações de procedimentos, que assumem diversas declinações segundo a escola e os autores interessados. De maneira geral, a *Grounded Theory* pode ser considerada tanto um olhar teórico sobre o reconhecimento e a análise de dados, ou seja, um método geral, como também um conjunto de procedimentos e instrumentos concretos para recolher e analisar dados. Para os pesquisadores que se propõem a utilizar a abordagem *Grounded Theory*, são primordiais o conhecimento desses dois estágios e a consciência do nível de abstração necessário em cada um deles.

Uma pesquisa conduzida sob a ótica da *Grounded Theory* tem êxito se gerar uma teoria, ou seja, uma interpretação racional, articulada, sistemática e densa, capaz de dar conta da realidade estudada. A *Grounded Theory* tem a ambição de produzir uma teoria complexa e articulada, sublinhando com força a ligação íntima entre pesquisa teórica e pesquisa empírica e se colocando no espaço que une teoria e realidade (TAROZZI, 2011).

Strauss e Corbin (2008) afirmam que a *Grounded Theory* tende a se parecer mais com a realidade do que a teoria derivada da reunião de uma série de conceitos baseados em experiência ou somente por meio de especulação, em que se raciocina sobre como algo deveria funcionar. Para eles, o valor da *Grounded Theory* está em sua capacidade não apenas de gerar teoria, mas também de basear essa teoria em dados. Teorias fundamentadas, por serem baseadas em dados, tendem a oferecer mais discernimento, melhorar o entendimento e fornecer um guia importante para a ação (TAROZZI, 2011).

Tanto a teoria como a análise de dados envolvem interpretação, mas compreendem interpretação baseada em investigação feita

sistematicamente. Se o objetivo do pesquisador for criar entendimentos novos e teoricamente expressos, então, os métodos de construção de teorias são fortemente indicados. Para tanto, são necessários e indicados diferentes processos de codificação de dados que permitam extrair categorias conceituais (STRAUSS; CORBIN, 2008; TAROZZI, 2011).

Em resumo, de acordo com Strauss e Corbin (2008), os procedimentos de codificação envolvem: 1) construir em vez de testar a teoria, 2) fornecer aos pesquisadores ferramentas analíticas para lidar com as massas de dados brutos, 3) ajudar os analistas a considerar significados alternativos para os fenômenos, 4) ser sistemático e criativo simultaneamente e 5) identificar, desenvolver e relacionar os conceitos que são os blocos de construção da teoria.

Para Cassiani, Caliri e Pelá (1996), a *Grounded Theory* é, sem dúvida, um processo complexo de análise de dados. É também um referencial de análise que fornece caminhos e orienta o investigador que pretende utilizá-la, tornando-se um norte metodológico para estudos interacionistas. No desenvolvimento da Teoria Fundamentada nos Dados, procura-se obter a complexidade e o movimento que só é possível no mundo real, embora se reconheça a incapacidade de visualizá-lo totalmente. Essa ligação íntima com os eventos e pessoas, portanto, talvez seja uma das grandes contribuições da abordagem interpretativa para a pesquisa social.

De acordo com Tarozzi (2011), considerando que existe pouca clareza sobre a utilização da *Grounded Theory*, só se pode falar dela se a pesquisa contemplar todas as características apresentadas no Quadro 1. Em casos em que a pesquisa não apresenta todas as características, tem-se outro tipo de estudo, possivelmente sem tanta ênfase nos dados empíricos coletados e que poderá resultar ou não em uma teoria.

Quadro 1. Principais características da *Grounded Theory*

Característica	Descrição
Exploração de um processo	Mesmo partindo da linguagem e dos significados, a <i>Grounded Theory</i> busca regularidade de tipo conceitual entre os fenômenos a serem analisados. Tem por fim fazer emergir os processos sociais e os processos psicológicos de base que subjazem aos fenômenos indagados. Procura explorar processos subjacentes aos fenômenos estáticos e suas dinâmicas.
Amostragem teórica	É uma função do processo analítico e se apresenta como uma extensão progressiva, no decorrer da análise, do número e das características dos participantes, uma extensão conduzida pelas exigências do trabalho de conceituação teórica. A amostra não se forma <i>a priori</i> , mas no decorrer da pesquisa, seguindo as lacunas da teoria emergente, para chegar a saturar as categorias.
Simultaneidade entre coletar e analisar os dados	Acompanhamento constante da reflexão analítica com periódicos retornos ao campo onde o processo de recolhimento dos dados é guiado pela reflexão analítica sobre as categorias emergentes. Esse é um dos traços mais desafiadores, porque se predispor à coleta de dados, tendo a dimensão analítica em paralelo, é uma operação complexa e talvez pouco natural.
Uso do método da constante comparação em todos os níveis de análise	É um método geral para a investigação, no qual se confrontam constantemente dados entre si, etiquetas geradas na primeira codificação, diferentes eventos observados e as categorias entre si. Esse aspecto convida a apresentar sempre perguntas aos dados, nos vários níveis de análise. Essas perguntas buscam nexos entre dados e conceitos, favorecendo o progresso da compreensão conceitual dos fenômenos estudados.
Construção de uma codificação por meio dos dados	Mantém e preserva um forte enraizamento da conceituação nos dados empíricos. A maneira gradual e progressiva de codificar é necessária para manter a evidência e os traços do percurso gerativo dos conceitos que constituem a teoria enraizada.
Elaboração de conceitos	Busca a elaboração conceitual e não a descrição, como exigido pela maior parte dos demais métodos. As análises que não conseguem decolar do plano da descrição, por mais acuradas e sistemáticas que sejam, não podem ser consideradas como <i>Grounded Theory</i> .
Produção de memorandos e de diagramas	Toda <i>Grounded Theory</i> deve apresentar alguns arcabouços instrumentais típicos que respondem às exigências metodológicas específicas do método. Portanto, anotações sobre o processo de pesquisa e diagramas, como mapas conceituais, funcionam como andaimes nos níveis superiores de elaboração teórica, quando se trata de acompanhar a constante comparação entre as categorias e as macrocategorias já bastante abstratas.

Fonte: Elaboração dos autores. Adaptado de Tarozzi (2011, p. 21-28).

A *Grounded Theory* se contrapõe ao método hipotético-dedutivo de pesquisa. Segundo Hughes (1983), o empirismo puro não pode gerar leis científicas universais, que só seriam obtidas por meio da lógica segundo a qual o determinismo e a necessidade são consequência de uma estrutura formal. De premissas gerais, se as regras dedutivas fossem obedecidas de maneira correta, deveria ser obtida uma conclusão de argumento lógico.

De acordo com Tarozzi (2011), a teoria enraizada propõe um método também empírico para produzir rigorosamente uma teoria por intermédio de uma abordagem indutiva ou por abdução. O método de relacionar conceitos dentro de proposições sintéticas, as únicas proposições consideradas relevantes para a ciência, é denominado por ele de indução (HUGHES, 1983, p. 51).

A abdução, teorizada por Peirce (1984), é um raciocínio rigoroso e probabilístico, que parte de uma premissa certa, mas que é criativo e não tautológico, porque sua premissa menor é só provável. Nessa probabilidade, existe espaço para a descoberta do novo, do insondável, do não conhecido. Para que seja acionado esse pensamento, é necessário um evento fortuito, um êxito inesperado, um episódio iluminador. E, em seguida, faz-se premente um elevado espírito de observação que permita olhar para penetrar a fundo nos fenômenos – em todos os fenômenos.

Ainda segundo Peirce (1984), a abdução é o processo para formar hipóteses explicativas. A dedução prova algo que deve ser; a indução, por sua vez, mostra algo que atualmente é operatório. A abdução faz uma mera sugestão de algo que pode ser. Portanto, para apreender ou compreender os fenômenos, só a abdução pode funcionar como método. Assim, a *Grounded Theory* propõe soluções não verdadeiras e abstratas, mas corretas e certas, altamente prováveis e concretas, a partir até mesmo de um único caso. Ela não se limita a recolher dados e analisá-los para verificar ou falsificar teorias preexistentes, pensadas em outro contexto e por outras pessoas, mas, utilizando-se dos dados, constrói criativa e rigorosamente uma teoria capaz de explicar os fenômenos estudados (TAROZZI, 2011).

Cabe destacar que a *Grounded Theory* tem sido associada a diferentes áreas de conhecimento, como, por exemplo, as de Administração e da Saúde. Hopfer e Maciel-Lima (2008) conduziram um estudo que buscou realizar uma avaliação crítica do método nos estudos organizacionais. Os autores realizaram um rastreamento na base de dados *Business Source Elite* (BSE), no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e nos Anais do Encontro Nacional da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (Enanpad), de artigos publicados entre 2000 e 2006. Foram encontrados artigos com pesquisa específica na área de Administração apenas a partir de 2006. Os artigos analisados utilizam a *Grounded Theory* geralmente associada a outros métodos de pesquisa e, assim, não seguiram todas as etapas previstas pelo método. Na visão desses autores, a *Grounded Theory* mostrou-se uma abordagem intersubjetiva, pois, mesmo iniciando no extremo subjetivismo da fase inicial de Glaser e Strauss, as etapas do método levaram a uma tentativa de objetivação dos dados para dar conta de construir uma explicação do fenômeno.

Nico et al. (2007), por sua vez, discutiram a utilização da *Grounded Theory* na área da Saúde, especificamente na Odontologia. Segundo eles, as abordagens qualitativas estão sendo mais empregadas pelos pesquisadores da área. Essa abordagem metodológica torna-se fundamental, no sentido de propiciar a exploração de assuntos ainda pouco trabalhados nessa perspectiva metodológica, possibilitando que as pesquisas adquiram contribuições originais e, assim, ampliando o conhecimento na área. Ainda com foco na Saúde, Silva et al. (2011) elaboraram estudo que buscou identificar as teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação em Enfermagem do Brasil que utilizaram o referencial metodológico da *Grounded Theory* e analisaram os aspectos epistemológicos. Os dados foram coletados no Banco de Teses da Capes, no recorte temporal entre 1996 e 2010. Foram levantados 99 resumos, e as áreas temáticas mais expressivas foram: Saúde da Criança/Adolescente; Gestão em Saúde/Enfermagem; Saúde Coletiva e Saúde da Mulher. O principal referencial teórico utilizado foi o interacionismo simbólico. Para as autoras, a *Grounded Theory* compreende uma metodologia que pode ser empregada na Enfermagem e que é capaz de contribuir no desenvolvimento de novas investigações para o seu aprimoramento contínuo, o que corrobora a visão de Nico et al. (2007).

Com relação às principais abordagens, constata-se que, nos primeiros textos relacionados à *Grounded Theory*, não houve uma dedicação especial sobre o panorama epistemológico no qual a nova teoria se inseria. De modo especial, a *Grounded Theory* é apresentada como uma abordagem metodológica que nasce da prática de pesquisa. A falta de uma epistemologia explícita de referência pode representar um limite, e historicamente foi isso o que aconteceu. Sem epistemologia de referência, a *Grounded Theory* foi, no decorrer do tempo, objeto de muitos debates de adeptos de diferentes abordagens, apoiando-se em diferentes paradigmas de pesquisa, como o sociológico quantitativo, o pragmatismo, o interacionismo simbólico e a fenomenologia. Esta última, embora não represente um antecedente direto, poderia constituir um referencial teórico e um panorama epistemológico sólido e atual (TAROZZI, 2011).

Em face do conflito de visão metodológica que se criou entre os dois fundadores da *Grounded Theory*, delineiam-se, conforme Tarozzi (2011), três principais linhas ou escolas que o método assumiu nos últimos anos:

- Na abordagem clássica, influenciada por Glaser (2004), a pergunta de pesquisa não é uma afirmação que identifica o problema a ser pesquisado, pois o autor entende que é impossível definir o problema antes de ir para o campo. Inicia-se a pesquisa de modo aberto, em uma área de investigação. Todos os dados são considerados, e a categoria central (*core category*) emerge quase que magicamente, sendo intuída improvisadamente no início ou no fim de uma pesquisa. O tipo de codificação utilizada é a substantiva teórica.
- Na abordagem descritiva conceitual completa, influenciada por Strauss e Corbin (2008), a pergunta de pesquisa é uma afirmação que identifica claramente o problema a ser estudado, conseguindo restringir e gerenciar a área de investigação. Não há diferença quanto ao tipo de dados utilizados, privilegiando-se, acima de tudo, as observações. Para fazer com que emerja a *core category*, que não é única, é necessária intensa manipulação de dados. A codificação é aberta, axial e seletiva.

- Na abordagem construtivista, influenciada por Charmaz (2009), não existe uma pergunta de pesquisa. Existe a ideia de conceitos sensibilizantes, interesses pessoais e disciplinares que iniciam a pesquisa. Como tipos de dados utilizados para a pesquisa, sugerem-se entrevistas semiestruturadas, análise textual e coconstrução de dados, partindo-se do pressuposto de que existe uma *core category* prevalente. A codificação é inicial, focalizada, axial e teórica.

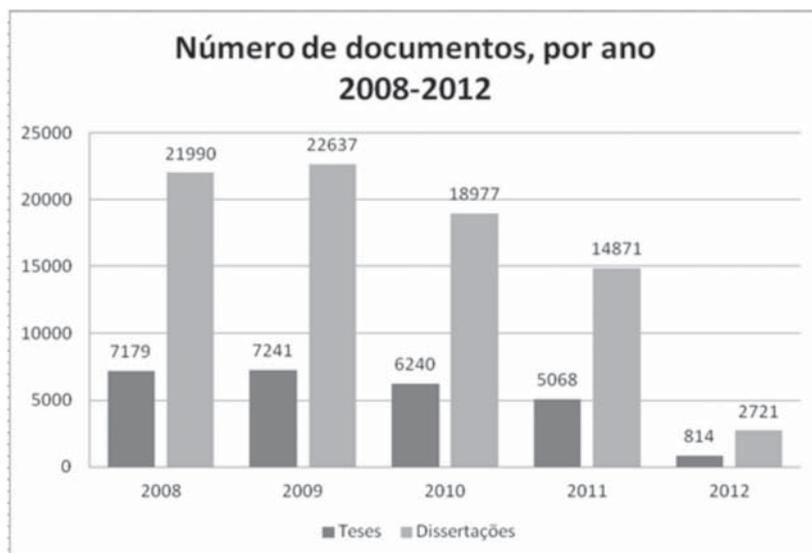
As três abordagens ou articulações que o método assumiu nos últimos 40 anos podem levar à construção de uma teoria substantiva. São caminhos distintos para o mesmo objetivo central. Cabe ao pesquisador escolher que caminhos utilizará no seu percurso metodológico, sendo que a literatura não estabelece se haveria uma abordagem mais correta do que as demais (TAROZZI, 2011). Os princípios norteadores da pergunta de pesquisa, os tipos de dados, a *core category* e os tipos de codificação de cada uma das abordagens devem ser respeitados, para que se possa garantir coerência no decorrer da pesquisa.

Procedimentos metodológicos

Este estudo se consistiu na recuperação e na análise de teses e dissertações provenientes de instituições de ensino e pesquisa, disponíveis em meio eletrônico no repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD (SOUTHWICK, 2003). Trata-se de pesquisa exploratória, na medida em que proporciona uma visão geral do uso da *Grounded Theory* no desenvolvimento de estudos relatados em teses e dissertações (GIL, 2008). Aqui, buscou-se identificar as três principais escolas da *Grounded Theory* e seus respectivos autores, descritas por Tarozzi (2011): GT clássica (Glaser), GT *full conception description* (Strauss e Corbin) e GT construtivista (Charmaz)¹.

Segundo as informações apresentadas pela própria biblioteca, ela conta com a parceria de 97 universidades desde o ano 2000 e continha um total de 193.938 teses e dissertações na época em que a busca foi realizada (BDTD, 2010a). O total de documentos registrados na série histórica, por ano, está representado na Figura 1 (BDTD, 2010c).

¹ A pesquisa foi realizada no período entre maio e junho de 2012.



Fonte: Elaboração dos autores.

Figura 1. Número de documentos disponíveis na BDTD, no período entre janeiro de 2008 e junho de 2012

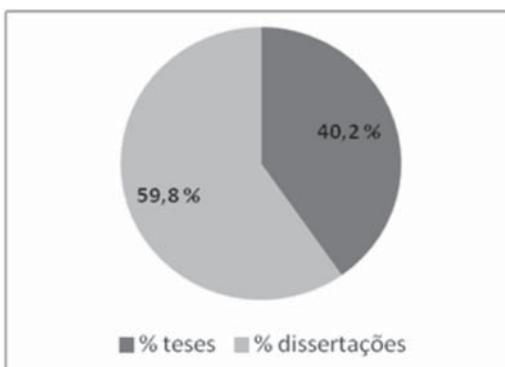
Os documentos provenientes da BDTD constituíram a principal fonte de dados para a análise, apresentando vantagens e desvantagens (CRESWELL, 2010). Tal escolha se deu em razão de vantagens, como: a) a possibilidade de obter a linguagem e as palavras utilizadas pelos pesquisadores brasileiros; b) a facilidade de acesso – a maior parte das teses e dissertações estava disponível *on-line*; c) a apresentação de conteúdo elaborado de forma criteriosa; e d) a facilidade de organização e de transcrição dos dados. Entre as desvantagens, destacam-se a indisponibilidade de algumas teses e dissertações (por solicitação de patente) e a limitação das alternativas de refinamento do sistema de busca. Além dos documentos, a bibliografia sobre a *Grounded Theory* também foi considerada como fonte de dados, pois contém informações relevantes sobre o método – sobretudo no que se refere a suas características e abordagens. É importante salientar que os documentos referentes ao ano de 2012 ainda estavam em fase de inclusão na base de dados e, portanto, não constituíam dados definitivos (foram considerados dados até junho de 2012).

Primeiros passos para a coleta de dados

Para realizar a coleta de dados, optou-se por procura básica na BDTD utilizando o termo *Grounded Theory*, o que resultou em 278 documentos encontrados no período 2001 a 2012. Do total recuperado no sistema de busca, foram analisadas as obras publicadas nos últimos cinco anos, disponíveis em meio eletrônico, totalizando 183 teses e dissertações. O total de documentos analisados garantiu uma amostra representativa da base de dados².

Desse total de documentos (278), a pesquisa retornou 183 resultados para a busca do termo *Grounded Theory*, sendo que 52,5% (n=96) das teses e dissertações correspondiam a pesquisas qualitativas ou de métodos mistos, embora sem fazer uso da *Grounded Theory* como abordagem metodológica. Esses 52,5%, mais 2,2% (n=4) que não puderam ser analisados porque o arquivo não estava disponível, juntamente com o 0,5% (n=1) que correspondia ao ano 2007, foram desconsiderados na análise.

Portanto, 44,8% (n=82) dos documentos foram analisados para verificar a abordagem da GT empregada na pesquisa. Desse total, prevaleceu o seu uso em dissertações, sendo 40,2% (n=33) de teses e 59,8% (n=49) de dissertações – distribuição essa que pode ser observada na Figura 2.



Fonte: Elaboração dos autores.

Figura 2. Distribuição da frequência de teses e dissertações analisadas

² A amostra analisada representa 5% de erro amostral, com nível de confiança entre 95% e 99% – sendo n=162, para 95%, e n=197, para 99% (SANTOS, 2011).

Para proceder à análise do conteúdo desses documentos (CRESWELL, 2010), os dados foram compilados em planilha eletrônica e em arquivo de texto. Os principais dados reunidos na planilha eletrônica foram: o ano da defesa, o tipo de produção (tese/dissertação), o título, a área de estudo, a abordagem/ autores da *Grounded Theory* e outros que poderão ser objeto de estudos posteriores, como bases epistemológicas, instrumentos e técnicas de coleta de dados adotadas. Os resumos de cada uma das teses e dissertações coletadas foram reunidos em um arquivo de texto para a análise das palavras ali contidas.

Registro e análise das informações

Os dados coletados foram tabulados, codificados, apresentados em percentuais e representados por elementos visuais, na forma de gráficos e tabelas. Para complementar a análise de frequência das diferentes categorias, foi realizada a verificação da ocorrência de palavras nos resumos, elaborando nuvens de palavras com o uso do aplicativo *TagCrowd*, o que possibilitou a visualização da frequência com que as palavras aparecem em um texto, como forma de análise qualitativa (STEINBOCK, 2012; CIDELL, 2010). Tal técnica é denominada análise de conteúdo (TRIVIÑOS, 2011), na perspectiva de análise alternativa à tradicional, tratando “da sistematização, da tentativa de conferir maior objetividade a uma atitude que conta com exemplos dispersos, mas variados, de pesquisa com textos” (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005, p. 308).

Com base no documento contendo o agrupamento de palavras dos resumos, o aplicativo analisou 4.577 palavras possíveis, de um total de 27.467 palavras. Para a análise, foram utilizados os parâmetros: idioma Português, visualização de 100, 50 e 25 palavras, com e sem visualização da contagem, sucessivamente. Ao selecionar o idioma, o aplicativo suprimiu os acentos e não analisou palavras comuns – preposições e afins, denominadas *stop words*.

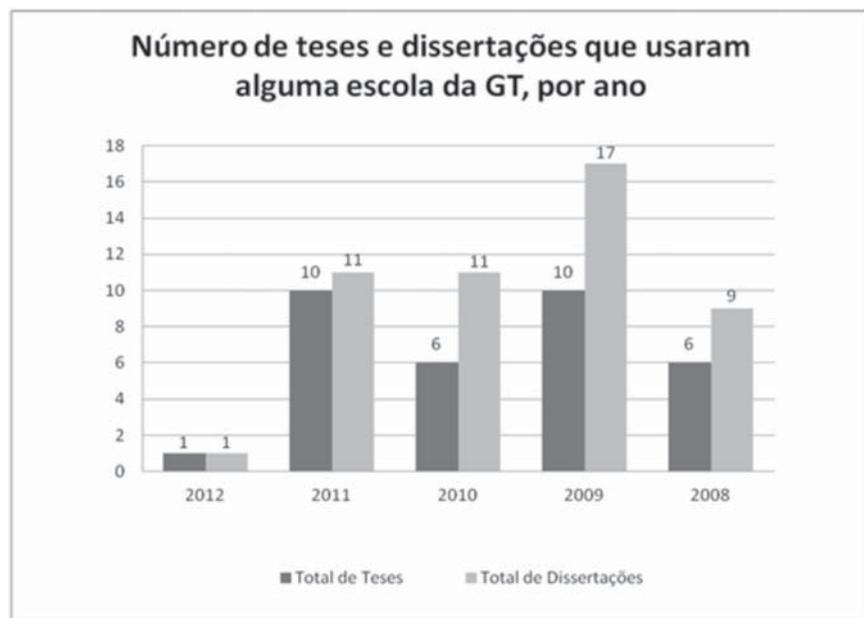
Antes da análise, a acentuação, o gênero (masculino/feminino), o número (singular/plural), o tempo verbal e a sinonímia das palavras foram igualados para proporcionar maior confiabilidade ao resultado.

Isso foi feito sucessivamente e quando necessário. A sinonímia foi utilizada somente quando se referiam a um mesmo ser no texto e havendo coesão lexical, como apresentado por Seidi (2008). Os resultados das análises e a discussão são apresentados a seguir.

Resultados e Discussão

Nesta seção são apresentados: o uso da *Grounded Theory* na produção acadêmica analisada, a distribuição de uso por área temática, as instituições que originaram essas produções, a abordagem da *Grounded Theory* adotada pelos autores das teses e dissertações e o processo investigativo empregado.

Na Figura 3 é possível visualizar o número de teses ou dissertações que adotaram a *Grounded Theory* na sua abordagem metodológica (por ano), sendo maior no ano de 2009 (dissertações, n=17; teses, n=10). Os motivos que levaram a essa evidência não foram objeto deste estudo.



Fonte: Elaboração dos autores.

Figura 3. Uso da Grounded Theory em teses e dissertações

No que se refere às áreas temáticas em que alguma abordagem da *Grounded Theory* foi empregada, despontam a Enfermagem (n=20), a Administração (n=18) e a Psicologia (n=10), seguidas da Educação (n=7) e Ciências Ambientais e da Saúde (n=6). Essas áreas temáticas foram obtidas analisando-se o curso e o programa de pós-graduação ao qual pertenciam. Outras áreas menos frequentes também podem ser visualizadas na Tabela 1.

Tabela 1. Distribuição de uso da *Grounded Theory* por área temática

Áreas Temáticas	n	%
Enfermagem Enfermagem Psiquiátrica Enfermagem, Saúde e Sociedade	20	24,4
Administração Administração de Empresas	18	22,0
Psicologia Psicologia Aplicada	10	12,2
Educação Educação Ambiental	7	8,5
Ciências Ambientais e da Saúde	6	7,3
Ciência da Informação	3	3,7
Engenharia Civil Engenharia de Produção	3	3,7
Ciência da Computação	2	2,4
Estudos da Linguagem Linguística	2	2,4
Informática Informática na Educação	2	2,4
Arquitetura e Urbanismo	1	1,2
Ciências Contábeis	1	1,2
Ciências Odontológicas	1	1,2
Ciência	1	1,2
Gestão do Conhecimento e Tecnologia da Informação	1	1,2
Letras	1	1,2
Meios e Processos Audiovisuais	1	1,2
Serviço Social	1	1,2
Tecnologias da Inteligência e Design Digital	1	1,2

Fonte: Elaboração dos autores.

Na literatura, foram encontrados estudos de revisão como os de Hopfer e Maciel-Lima (2008), na área de Administração, enquanto Nico et al. (2007) e Silva et al. (2011) realizaram revisões sobre o emprego

da *Grounded Theory* na área da Saúde, todas elas vindo ao encontro dos resultados obtidos. Entretanto, na área da Educação (Educação, Educação Ambiental) não foram encontrados estudos que fizessem uma revisão sobre o emprego da *Grounded Theory* em pesquisa nessa área.

A análise dos resumos do conjunto de teses e dissertações das cinco áreas de estudo que mais se destacaram (Enfermagem, Administração, Psicologia, Educação e Ciências Ambientais e Saúde) resultou na *tagcloud* (Figura 4) contendo 100 palavras, especialmente no que se refere à possibilidade de uso da GT para coletar dados referentes a indivíduos (por exemplo, enfermeiro; n=25 ou criança; n=22) ou a grupos (empresas; n=39), em um dado contexto (n=41). Na área da Saúde, o termo “criança” é um exemplo de temática mais expressiva, conforme o estudo de Silva et al. (2011). Pode-se inferir que tais palavras denotam ligação íntima com eventos e pessoas em um dado contexto explicitado pelos pesquisadores, vindo ao encontro do proposto por Cassiani, Caliri e Pelá (1996).



Fonte: Elaboração dos autores.

Figura 4. *Tagcloud* contendo 100 palavras, elaborada com o aplicativo *TagCrowd*

Em particular (Figura 4), evidencia-se a relação da *Grounded Theory* com estudos de diferentes naturezas envolvendo análise (n=118), forte relação com dados (n=145) e também enquanto teoria (n=87). Identifica-se ainda a relação com as práticas (n=62), como proposto por Vergara e Caldas (2005), e com o contexto (n=41), com a finalidade de compreender (n=35) e atribuir significado (n=26) ao conhecimento (n=54). Mais uma vez, os dados vêm ao encontro do proposto por Dantas et al. (2009).

Com relação às instituições de ensino superior às quais os trabalhos estão vinculados, observou-se uma predominância da Universidade de São Paulo (USP), com 17 trabalhos, como mostra a Tabela 2. Na sequência, vêm a Pontifícia Universidade Católica de Goiás, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, cada qual com sete trabalhos. E, ainda com um número expressivo de trabalhos, as Universidades Federais da Paraíba e de Santa Catarina, cada qual com cinco trabalhos. Além das seis universidades apresentadas na Tabela 2, outras 18 instituições de ensino superior apresentaram trabalhos adotando a *Grounded Theory*.

Tabela 2. Instituições de ensino de origem das teses e dissertações (2008-2012)

Universidade	n	%
Universidade de São Paulo	17	20,73
Pontifícia Universidade Católica de Goiás	07	8,53
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	07	8,53
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	07	8,53
Universidade Federal da Paraíba	05	6,09
Universidade Federal de Santa Catarina	05	6,09

Fonte: Elaboração dos autores.

O número mais expressivo de trabalhos oriundos da Universidade de São Paulo pode ser um indicativo da existência de grupos de pesquisa dedicados ao emprego da *Grounded Theory*. Entretanto, a análise dessa vinculação não constitui objeto deste estudo, embora pareça relevante considerar a necessidade de articular e promover discussões sobre as abordagens, seus alcances e limitações, tanto no âmbito institucional,

quanto no meio científico brasileiro como um todo. Tal feito seria válido para aprimorar e consolidar a prática da *Grounded Theory* e suas diferentes contribuições no campo da pesquisa.

No que se refere aos autores correspondentes a cada uma das abordagens que se investigou e que foram citados por Tarozzi (2011) – Strauss, Corbin e Charmaz, precursores da *Grounded Theory* –, identificou-se que a maioria dos estudos não deixava explícita a sua aderência à *Grounded Theory* clássica (Glaser), à *Grounded Theory full conceptual description* (Strauss e Corbin) ou à *Grounded Theory* construtivista (Charmaz). Ainda assim, identificou-se que a maioria das teses e dissertações referenciava Strauss e Corbin em seus procedimentos metodológicos (40,2%; n=33), seguidos da citação de um *mix* de autores que incluía Charmaz, Corbin, Glaser e/ou Strauss (34,1%; n=34,1) como pode ser observado na Tabela 3.

Tabela 3. Autores referenciados nas teses e dissertações (2008-2012)

Grounded Theory	N	%
Strauss e Corbin	33	40,2
Charmaz	12	14,6
Glaser e Strauss	4	4,9
<i>mix</i> de autores	28	34,1
outros	5	6,1

Fonte: Elaboração dos autores.

Embora Strauss e Corbin sejam os autores que influenciaram a abordagem *full conceptual description* (TAROZZI, 2011), não é possível afirmar que, em todas as teses e dissertações que os citaram, os autores seguiram tal abordagem e seus métodos, dado que muitos deles não aprofundam o esclarecimento desses aspectos nas pesquisas que realizaram em seus estudos. De forma geral, um número restrito de autores deixa clara a abordagem adotada, ao se considerar a classificação apresentada por Tarozzi (2011), limitando-se a descrever os passos incorporados ao processo de investigação. Além disso, assim como

foi observado por Cassiani, Caliri e Pelá (1996) e Silva et al. (2011), muitos autores descrevem o uso da *Grounded Theory* associada ao interacionismo simbólico. Também se destaca a utilização da abordagem construtivista comentada por Tarozzi (2011).

Na Tabela 4 está demonstrada a preferência pelo uso da *Grounded Theory* para conduzir a pesquisa desde a coleta dos dados e em todo o processo investigativo (57%; n=47), porém com pouca diferença em relação ao uso da *Grounded Theory* somente para a análise e interpretação dos dados gerados ou coletados mediante outras abordagens e/ou técnicas (41,5%; n=34). Esse cenário pode indicar que os pesquisadores ainda não encontraram um caminho consensual para a condução dos procedimentos metodológicos de seus estudos utilizando a *Grounded Theory*. Para Strauss e Corbin (2008), um importante papel da *Grounded Theory* é a sua utilização como um conjunto de ferramentas ou técnicas para facilitar a análise de dados, que pode ser utilizado de forma flexível, para a construção de teorias criativas, fundamentadas e densas. Assim, a utilização da *Grounded Theory* somente para análise e interpretação dos dados não desqualificaria as teses e dissertações identificadas nas pesquisas que a adotaram como processo investigativo, mas seria um caminho possível para a condução das pesquisas, desde que a análise seja pautada por um dos referenciais de base e que estejam explicitados os procedimentos, as escolhas e as decisões de todo o processo de pesquisa.

Tabela 4. Processo investigativo adotado pelos autores, usando a *Grounded Theory* (2008-2012)

Processo investigativo	n	%
método geral – coleta, organização e análise de dados	47	57,3
análise e interpretação de dados	34	41,5
n. i.	1	1,2

Fonte: Elaboração dos autores.

Observa-se que, embora não tenham sido identificadas outras escolas, alguns estudos referenciam apenas trabalhos recentes que utilizaram alguma forma de abordagem denominada *Grounded Theory*

por seus autores. Sendo a *Grounded Theory* uma abordagem que pode ser adaptada às diversas modalidades de pesquisa, compreende-se que se trata de uma forma de aplicação que, originalmente, pode ter sido embasada nas escolas descritas por Tarozzi (2011), porém sem adotar explicitamente essa classificação.

Considerações Finais

No decorrer do estudo, percebeu-se que a aplicação da *Grounded Theory* (Teoria Fundamentada nos Dados) tem ocorrido em diferentes áreas de conhecimento. A sua adoção em pesquisa brasileira tornou oportuna a discussão proposta por este artigo, uma vez que a referida teoria pode ser aplicada em diversas áreas e conduzida de diferentes formas.

Identificada a escolha da *Grounded Theory* para a produção tanto de dissertações quanto de teses no contexto brasileiro, parece relevante refletir sobre a promoção de formas para audiência e discussão sobre a sua prática em diferentes contextos, a fim de que ela possa alcançar o que se propõe na construção de conhecimento novo, em pesquisas. Tal feito poderia ocorrer tanto em eventos das mais diferentes áreas que vêm adotando o método quanto no interior ou entre grupos de pesquisa vinculados a cursos de pós-graduação.

Especialmente dada a complexidade envolvida na construção da teoria, é oportuno discutir sobre a necessidade de cautela quando da sua utilização em dissertações de mestrado, uma vez que o tempo para a saturação dos dados tende a ser significativamente menor do que em pesquisas de doutorado. Isso também conduz a um maior esclarecimento sobre o alcance da *Grounded Theory*, evitando sua adoção como mera técnica de coleta de dados qualitativos, mas, sobretudo, como análise criteriosa para a geração de teoria, desde a coleta e a análise até a saturação teórica.

Verificou-se também que as áreas temáticas que mais utilizaram a metodologia, foram a Enfermagem, a Administração, a Psicologia e a Educação, o que indica o caráter transdisciplinar da *Grounded Theory*.

Percebe-se que ainda há inúmeras áreas que podem desenvolver estudos utilizando-a na condução de pesquisa (por exemplo, em áreas multidisciplinares ou em áreas interdisciplinares). Além da observada existência de trabalhos de revisão em áreas específicas, como a Administração e a Saúde, identificou-se a possibilidade de ampliar o escopo de revisão à Educação, área em que o uso da *Grounded Theory* ainda é incipiente e para a qual poderia contribuir com a geração de teorias contextualizadas e fortemente enraizadas nos dados coletados em campo.

Quanto à prática da *Grounded Theory*, com este estudo, identificou-se que os autores mais referenciados são Strauss e Corbin, seguidos de Charmaz. Tal evidência parece indicar ênfase na *full conceptual description* e na abordagem construtivista. Igualmente, chamou a atenção a utilização de um *mix* de autores para fazer referência à *Grounded Theory*. Parece-nos que seria relevante indicar a necessidade de um posicionamento mais objetivo por parte dos autores que adotam a *Grounded Theory* em seus estudos, evitando abordagens que incluam autores com diferentes perspectivas – ou escolas, como apresentado por Tarozzi (2011) – sobre o seu uso ou, ainda, deixando clara a influência de cada uma dessas escolas no estudo proposto.

Para finalizar, no que se refere às limitações do estudo, cumpre esclarecer que este não buscou avaliar a coerência entre a escola e os métodos adotados por seus autores. Em outras palavras, não teve por objetivo avaliar a consistência de uso da escola e a base epistemológica adotada pelos pesquisadores. Dessa forma, sugere-se a realização de trabalhos voltados para tais questões, sem comprometer os resultados aqui apresentados. Inclusive, cumpre informar que não se trata de um estudo necessariamente representativo do total de instituições e cursos existentes em todo o Brasil, limitando-se àquelas que constituíram parceria com a BDTD até a época desta pesquisa, mas que propiciaram uma análise importante da produção científica brasileira entre 2008 e 2012 no que tange à utilização da *Grounded Theory* (Teoria Fundamentada nos Dados).

Recebido em 06/05/2013

Aprovado em 04/09/2013

Referências

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. **Indicador resumo geral. Série histórica por Instituições de Defesa [resumo]**. BDTD, 2010a. Disponível em: <<http://bdtj.ibict.br/indicadores/graficoRS.jsp?cod1=&cod2=&cod3>>. Acesso em: 28 maio 2012.

_____. **O que é a BDTD?** BDTD, 2010b. Disponível em: <<http://bdtj.ibict.br/pt/a-bdtd.html>>. Acesso em: 20 maio 2012.

_____. **Série histórica consolidada por ano de defesa**. BDTD, 2010c. Disponível em: <<http://bdtj.ibict.br/indicadores/graficoSHCAD.jsp?decada=2000>>. Acesso em: 28 maio. 2012.

CASSIANI, S. de B.; CALIRI, M. H. L.; PELÁ, N. T. R. A teoria fundamentada nos dados como abordagem da pesquisa interpretativa. **Revista Latino-americana de Enfermagem**, v. 4, n. 3, p. 75-88, 1996.

CHARMAZ, K. **A construção da teoria fundamentada**: guia prático para análise qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CIDELL, J. Content clouds as exploratory qualitative data analysis. **Area**, v. 42, n. 4, p. 514-523, 2010.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DANTAS, C. C. et al. Teoria fundamentada nos dados - aspectos conceituais e operacionais: metodologia possível de ser aplicada na pesquisa em enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 17, n. 4, p. 573-579, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692009000400021&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 maio 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLASER, B. Remodeling grounded theory. **Forum Qualitative Social Research**, v. 5, n. 2, art. 4, 2004. Disponível em: <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/607>>. Acesso em: 5 ago. 2014.

HOPFER, K. R.; MACIEL-LIMA, S. M. Grounded theory: avaliação crítica do método nos estudos organizacionais. **Rev. FAE**, Curitiba, v. 11, n. 2, p. 15-24, 2008.

HUGHES, J. **A filosofia da pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

NICO, L. S. A. et al. Grounded theory como abordagem metodológica para pesquisas qualitativas em odontologia. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 12, n. 3, p. 789-797, 2007.

PEIRCE, C. S. **Semiótica e filosofia**. São Paulo: Cultrix, 1984.

ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B. Análise de conteúdo e análise do discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. **Alea**, v. 7, n. 2, p. 305-322, 2005.

SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS G. E. de O. **Cálculo amostral**: calculadora on-line. Disponível em: <<http://www.calculoamostral.vai.la>>. Acesso em: 2 jun. 2012.

SEIDI, M. S. Sinonímia e hiperonímia no sistema e no discurso. In: CÍRCULO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO SUL, 8., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS/CELSUL, 2008. 1CD-ROM.

SILVA, M. M. et al. A teoria fundamentada nos dados nos estudos de pós-graduação *stricto sensu* da enfermagem brasileira. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 13, n. 4, p. 671-679, 2011.

SOUTHWICK, S. B. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**: modelo e tecnologias. Brasília: IBICT, 2003.

STEINBOK, D. **What is tagCrowd?** 2012. Disponível em: <<http://www.tagcrowd.com>>. Acesso em: 15 abr. 2012.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa:** técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da pesquisa fundamentada. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TAROZZI, M. **O que é a Grounded Theory:** metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados. Petrópolis: Vozes, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. 20 reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

VERGARA, S. C.; CALDAS, M. P. Paradigma interpretacionista: a busca da superação do objetivismo funcionalista nos anos 1980 e 1990. **RAE**, v. 45, n. 4, p. 66-72, 2005.

RBPG

RBPG - Revista Brasileira de Pós-Graduação

Sede da Unisul em Tubarão, sul de Santa Catarina, onde a universidade oferece pós-graduações *lato sensu*, MBAs, mestrados em Ciências da Saúde, Ciências da Linguagem e em Educação e doutorados em Ciências da Saúde e Ciências da Linguagem. A Unisul é uma universidade comunitária e comemora 50 anos em novembro deste ano.
Foto: Acervo Unisul





Programas de pós-graduação: um espaço para discussões críticas sobre a formação e o exercício profissional do jornalista

Graduate programs: a space for critical discussions about the formation and work of the professional journalist

Los programas de posgrado: un espacio para los debates críticos sobre la formación y ejercicio profesional del periodista

Cristiane Hengler Corrêa Bernardo, doutora em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e professora assistente doutora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) – *Campus* de Tupã. E-mail: cristiane@tupa.unesp.br .

Resumo

O presente texto objetiva estabelecer um debate acerca da pós-graduação em Jornalismo, entendendo-a como um caminho para a qualidade da formação do jornalista diante da não obrigatoriedade do diploma de graduação para o exercício profissional. Para que tal debate encontrasse argumentos que o amparassem, baseou-se o artigo em alguns pontos da reconstrução histórica da profissão, assim como levantou iniciativas realizadas pelos vários organismos que têm se dedicado a refletir sobre a formação do jornalista e suas práticas profissionais.

Palavras-chave: Pós-Graduação. Jornalismo. Ensino de Jornalismo. Comunicação Social.

Abstract

This article aims to establish a debate about graduate study in journalism, understanding it as a way to assure quality training, considering that an undergraduate degree in journalism is not mandatory for professional practice. In order to provide supporting arguments for the debate, this article addresses aspects of the profession's historical reconstruction, as well as initiatives promoted by several organizations involving reflections on the training and professional practices of the journalist.

Keywords: Graduate Study. Journalism. Journalism Teaching. Social Communication.

Resumen

El presente texto tiene como objetivo establecer un debate sobre el posgrado en periodismo, entendiéndola como un camino hacia la calidad de la formación del periodista ante la no obligatoriedad de la graduación para el ejercicio profesional. Para que esta discusión encontrara argumentos que la apoyara, el artículo se basó en algunos puntos de la reconstrucción histórica de la profesión, así como suscitó las iniciativas emprendidas por los diversos organismos que se han dedicado en la reflexión sobre la formación del periodista y sus prácticas profesionales.

Palabras clave: Posgraduado. Periodismo. La enseñanza del Periodismo. La Comunicación Social.

Introdução

O término da obrigatoriedade do diploma para o exercício da profissão de jornalista, votado e aprovado no dia 17 de julho de 2009 pelo Supremo Tribunal Federal (STJ), suscita inúmeras discussões acerca da formação acadêmica do jornalista. Debates esses que são importantes desde que versem sobre a qualidade dessa formação e não somente

sobre a sua obrigatoriedade ou não. Consumado o fato, mesmo que venha a ser revogado, não se pode mais perder tempo com uma reflexão centrada apenas na exigência do diploma, e não na sua qualidade.

Foi exatamente com base na ausência de qualidade dos cursos de Comunicação Social com habilitação em Jornalismo que representantes da imprensa brasileira conseguiram apoio para abolir o diploma. A defesa ganhou força na própria Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, por meio do Capítulo V, Da Comunicação Social, art. 220, cujo conteúdo prevê que “[...] a manifestação do pensamento, a criação, a expressão e a informação, sob qualquer forma, processo ou veículo não sofrerão qualquer restrição, observado o disposto nesta Constituição”.

No que tange à liberdade de expressão, sua garantia constitucional, com base em ideais neoliberais, pode ser considerada uma das grandes aliadas no sentido de testemunhar contra a obrigatoriedade do diploma para o jornalista, uma vez que o principal argumento utilizado contra essa exigência é o de que ela fere esse princípio básico do cidadão.

De acordo com Battezzati (2006, p. 17), para os empresários do ramo, os cursos de Comunicação não preparavam profissionais habilitados com competência e conhecimento técnico para atuar no mercado: “Eles entendiam que a universidade não estava preocupada com as mudanças ocorridas na sociedade e, quando os diplomados enfrentavam o mercado, se deparavam com uma realidade totalmente diferente daquela apresentada nas escolas de comunicação”. Porém, devido aos objetivos políticos contidos nas reformas, esses últimos não foram ouvidos em suas argumentações.

Não se considera que os proprietários dos veículos da comunicação, conceituados neste artigo como donos da produção, estivessem corretos com relação ao que entendiam como qualidade dessa formação, uma vez que seu interesse era o de qualificar para domínio dos meios de produção, atendendo, assim, aos objetivos da imprensa capitalista.

A não obrigatoriedade do diploma encontra ressonância na história do País

É importante ainda ressaltar neste momento que, apesar de o STJ ter aprovado a não obrigatoriedade do diploma em 2009, muitas iniciativas ainda são empreendidas no sentido de retomar tal obrigatoriedade para o exercício profissional do jornalismo. Duas delas, que ainda se encontram em tramitação, são oriundas do Senado Federal e da Câmara dos Deputados. No mês de novembro de 2013, a Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC) da Câmara dos Deputados aprovou a admissibilidade da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) n° 206, de 2012, apresentada pelo Senado, que torna novamente obrigatória a exigência do diploma. Os próximos passos são a formação de uma comissão especial para analisar a emenda, que, se aprovada, será encaminhada para o plenário e votada em dois turnos.

Torna-se fundamental também pontuar outra iniciativa ainda em trâmite: a PEC n° 386, de 2009, da Câmara, que restabelece a obrigatoriedade de curso superior específico para o jornalista. Tal proposta, aprovada por comissão especial no mês de julho de 2010, ainda não teve sua inclusão na pauta do Plenário.

Todavia, discutir a não obrigatoriedade do diploma não é o objetivo deste artigo. O objetivo central do presente estudo é o de discutir a importância que a pós-graduação em Jornalismo ganha com a não obrigatoriedade do diploma para o exercício profissional em jornalismo.

No entanto, antes de adentrar nessa discussão em si, é preciso apresentar uma breve contextualização dos períodos que antecedem a perda da obrigatoriedade do diploma para os jornalistas, para que se possa entender como a situação atual se configurou ao longo do movimento histórico da sociedade brasileira.

Muitas foram as discussões organizadas por entidades representativas da área, que já demonstravam uma grande preocupação com o ensino de graduação, este com influência direta na e da pós-graduação, por meio de uma ação reflexiva. Cita-se, como exemplo,

um grupo composto pelas organizações mais representativas do setor da comunicação: a Executiva Nacional dos Estudantes de Comunicação Social (Enecos); a Associação Brasileira de Escolas de Comunicação (Abecom); a Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares de Comunicação (Intercom); e a Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Comunicação (Compós), que, em 2006, fundou o Programa Nacional de Estímulo à Qualidade de Ensino de Jornalismo.

O programa, que objetiva a formulação de políticas educacionais que proporcionem uma aproximação entre a academia e o mercado de trabalho, também pontua as incoerências entre as regulamentações da profissão e os documentos que norteiam o ensino de Jornalismo. Da mesma forma, a Federação Nacional dos Jornalistas (Fenaj) empreendeu muitas iniciativas na discussão de melhores práticas pedagógicas para o ensino de jornalismo e em defesa do estágio supervisionado, proibido durante décadas para estudantes da área. Ressalta-se que, nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), agora específicas para o curso de Jornalismo, o estágio passou a ser obrigatório, apesar das manifestações contrárias de várias entidades representativas da área.

A Fenaj seguiu um exemplo já posto em prática anteriormente por sindicatos de vários estados. De acordo com Silva (2007), os sindicatos dos jornalistas, no passado, tiveram uma imensa importância na regulamentação profissional, pois influíram diretamente no Decreto-Lei nº 972 (que fixou a exigência do diploma em Jornalismo, criou a figura do jornalista provisionado – aquele que não tinha o diploma, mas já exercia a profissão –, permitiu registro especial para o colaborador e incluiu o estágio curricular obrigatório para acadêmicos do último ano), no que se refere ao senso de profissionalismo adquirido pelos jornalistas na década de 1980.

Os sindicatos conseguiram, com a obrigatoriedade do diploma para o exercício profissional, criar uma identidade para o jornalista durante a década de 1980, legitimando sua postura em defesa de tal exigência. O discurso classista, mantido pelos sindicatos dos jornalistas, foi um instrumento de unificação entre os diversos setores da comunicação. Além disso, serviu como álibi para que as instituições

deixassem à margem dos debates os aspectos substantivos sobre a direção que a prática jornalística estava ganhando com as novas rotinas de produção da notícia e com a invasão das assessorias de comunicação e das agências internacionais de notícias.

Embutiu ainda nessa retórica o caráter elitista na defesa do diploma superior que pretendia consolidar o jornalismo como uma prática social, cuja vocação se destinava à classe média. Concomitantemente à dinâmica estabelecida no campo sindical, a academia vivia um debate acerca dos currículos que deveriam nortear os cursos de Comunicação Social. Nessa direção, as discussões referendaram o modelo das habilitações que integrariam a grande área da Comunicação. A retórica era a de que o modelo curricular deveria acompanhar a divisão social do trabalho da sociedade capitalista.

A questão que se torna corrente hoje é: quem é o jornalista da atualidade? Ele não tem mais a identidade legitimada pelo diploma, não é oriundo apenas dos cursos de Comunicação Social com habilitação em Jornalismo e nem ao menos precisa de um diploma superior para exercer a profissão. As habilitações em Jornalismo estão, a cada ano, mais vazias. Todavia, como a decisão da não obrigatoriedade do diploma para o exercício do jornalismo ainda é relativamente nova (cerca de quatro anos apenas de vigência), a maioria dos profissionais em atuação no mercado de trabalho atualmente ainda teve sua formação na graduação ou, então, é de jornalistas mais antigos, frutos de experiência profissional considerável que lhes rendeu um registro de jornalista provisionado.

O que se reflete neste momento é a constatação de que não há uma base de formação para as futuras gerações de jornalistas. Quais serão os seus modelos? Qual será o seu Código de Ética? Sua história? Sua identidade? Entende-se que a pós-graduação, seja ela *lato sensu*, seja ela *stricto sensu*, poderá exercer um papel fundamental na qualificação profissional do novo jornalista que se avistará, sobretudo aquele cuja formação acadêmica na graduação se distancie das ciências sociais.

Sólida formação política, cultural e sociológica é de fundamental importância para o profissional do Jornalismo, e essa base não é parte

do currículo de vários cursos das áreas das Ciências Exatas e Biológicas. Como disse o presidente da Fenaj na ocasião,

[...] para ser jornalista, é preciso bem mais do que talento no trato com as palavras. É preciso ter um conhecimento amplo sobre cultura e legislação; uma formação sólida sobre os valores éticos que fundamentam a vida em sociedade e que consolidam as conquistas da civilização; o conhecimento das regras deontológicas da profissão, como, por exemplo, ouvir sempre as várias partes interessadas em uma disputa; uma disciplina quase que doentia para checar as informações antes de divulgá-las. Além disso, é preciso que o profissional adquira conhecimentos técnicos, necessários para entrevistar, reportar, editar e pesquisar os assuntos mais variados. Mas, para ser um batalhador da verdade, é preciso tudo isso e mais um pouco. O jornalista precisa ter condições de olhar criticamente os processos sociais, inclusive os meios de comunicação de massa. Isso permite que o profissional veja sempre de vários ângulos as questões que estão sendo tratadas e não embarque, ingenuamente, na primeira versão. O curso de Jornalismo deve servir para cultivar esses valores e essas práticas nos jovens que pretendem trabalhar na profissão. Essas são as exigências para a formação do jornalista, e são importantes para que a população receba uma informação de qualidade (GHEDINI, 2002, p. 44).

A base veio da graduação

O professor dos cursos de Comunicação Social na atualidade, mesmo depois de concluir uma pós-graduação, teve suas bases teóricas acerca da profissão originadas na sua graduação. Logicamente, essa formação será complementada por meio de cursos de pós-graduação, de experiências profissionais, de pesquisas e de leituras, todavia a base para que possa futuramente optar pela docência lhe foi ofertada na graduação. Entretanto, com essa graduação esvaziada e com os jornalistas sendo formados nas mais distintas áreas do conhecimento, entende-se que somente a pós-graduação poderia criar uma massa crítica de futuros jornalistas. Não se pode ficar à mercê dos interesses da imprensa capitalista, que quer formar profissionais que sejam meros reprodutores das suas práticas de forma acrítica e sem o sentimento de emancipação que oferta possibilidade para práticas alternativas.

Não se pode permitir a perda total da base teórica e deixar que o conhecimento especializado acabe por formar profissionais acríticos com relação à mídia e ao jornalismo atual. A formação docente tem de ser refletida no sentido de qualificar melhor os professores. Se a graduação não permite essa qualificação, os cursos de pós-graduação devem suprir essa deficiência.

Esse argumento ainda poderá permanecer válido mesmo com a retomada da obrigatoriedade do diploma para o exercício profissional, visto que os currículos das escolas de Jornalismo ainda estão bastante defasados e presos ao currículo mínimo, como conferem Bernardo e Leão (2012).

Todavia, não apenas a formação do docente dos cursos de Jornalismo constitui um ponto a ser refletido. Ao longo de toda a história do ensino de Jornalismo no Brasil, pode-se observar que muitas são as preocupações concernentes aos cursos de Comunicação Social, e essas preocupações mudam de acordo com os contextos políticos e econômicos em que se constituem os meios de comunicação, mesmo que o fim seja o mesmo: os interesses da classe dominante.

Tais preocupações e discussões levaram ao estabelecimento de novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) específicas para o curso de Jornalismo, o que tem levado a algumas críticas e desaprovações por parte da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação (Compós) e da Executiva Nacional dos Estudantes de Comunicação Social (Enecos), mas também a muitas aprovações por parte de outras entidades representantes da área, como a Federação Nacional dos Jornalistas (Fenaj), o Fórum Nacional de Professores de Jornalismo (FNPJ) e a Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo (SBPJor).

Entre os principais desacordos estão duas defesas incompatíveis e excludentes. Essa dualidade de ideias entre representantes da área está disposta no Parecer CNE/CES nº 39/2013, item 9, que coloca a posição da Compós como contrária ao estabelecimento de diretrizes curriculares específicas para o Jornalismo e cujo argumento se apoia no

fato de que tal proposta fragmentaria e limitaria a formação jornalística, pois reflete “pensamento tecnicista e disciplinar, enquanto no resto do mundo centros de pesquisa e pesquisadores tornam-se cada vez menos apegados a rótulos disciplinares e a objetos nitidamente recortados” (BRASIL, 2013).

Ainda de acordo com o parecer, a Compós defende que a relação estabelecida entre Jornalismo, Comunicação e Ciências Sociais Aplicadas, no contexto contemporâneo, prevê ou favorece o comunicador polivalente (BRASIL, 2013). Também se manifesta de forma contrária a Enecos, que afirma que as novas Diretrizes Curriculares para o curso de Jornalismo extinguem a área de Comunicação Social como área de conhecimento.

Por sua vez, contra-argumentam as demais entidades, referendadas pela Comissão de Especialistas, que, conforme descreve o Parecer CNE/CES n° 39/2013, impor o curso de Comunicação como modelo único acarretou consequências prejudiciais para a formação universitária. Tal argumento é defendido por diversos autores da área que atribuem ao Centro Internacional de Estudos Superiores de Jornalismo (Ciespal), criado pela UNESCO, a implantação do comunicador polivalente no lugar anteriormente ocupado pelo jornalista, o que acaba criando um abismo entre a formação acadêmica e o mercado de trabalho, gerando um grande distanciamento entre ambas as extremidades da formação, ou seja, entre a teoria e a prática (BERNARDO, 2010; BERNARDO; LEÃO, 2012, 2013; GENRO FILHO, 2007, 2004; MEDITSCH, 2002; MOURA, 2002,2006; SILVA, 1991).

Embora um diagnóstico do ensino de Jornalismo possa parecer fácil se analisado de forma superficial, torna-se muito complexo ao se percorrer os meandros da formação do docente de Jornalismo, suas dificuldades e deficiências. A formação universitária dos jornalistas evidencia alguns indicadores que podem ser os principais componentes das dificuldades enfrentadas pela área no Brasil, componentes esses que variam entre a dicotomia da teoria e a prática; a falta de credibilidade e até o desprezo pelo diploma por parte do mercado de trabalho; currículos incoerentes e a formação não integral em Jornalismo, na medida em

que a formação em Comunicação Social amplia conteúdos e não foca os objetivos específicos da profissão.

Essa relação entre causa e efeito pode ser constatada no já citado indicador de que o curso de graduação é que forma os seus próprios professores de jornalismo. Apesar do fato de, ainda na década de 1980, a Resolução n° 02/84 do Conselho Federal de Educação prever que os professores das disciplinas específicas deveriam ter no registro profissional três anos de experiência na área de sua habilitação, atualmente, após as Diretrizes Curriculares Nacionais, não há mais essa exigência. Assim, apesar da exigência de pós-graduação para ministrar aulas – o que é uma oportunidade para aperfeiçoar os seus conhecimentos –, os professores, em sua grande maioria, adquirem sua formação na graduação e no mercado de trabalho.

A realidade atual e para onde apontam as tendências

Atualmente, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Jornalismo (homologadas em setembro de 2013), assim como já faziam as DCN para os cursos de Comunicação Social, continuam se omitindo com relação à exigência de experiência profissional na área e do registro profissional como jornalista para ministrar aulas. E, apesar de a legislação exigir do docente do ensino superior, no mínimo, uma formação em cursos de especialização nível *lato sensu*, o número de graduados em atividades de docência ainda é muito significativo, sobretudo em algumas regiões do País em que não há profissionais com a titulação necessária.

No documento intitulado *Sursum Corda*, Gomes (apud SCHUCH, 2002) representante da Área de Ciências Sociais Aplicadas I na Capes, em resposta às críticas à avaliação trienal dos programas de pós-graduação em Comunicação, disse:

Nota 11. De fato, há programas na área em que ocorre, mais do que em outros, o fenômeno que poderia ser chamado de deslocamento disciplinar. (...) Que novidade há em consideramos que os fenômenos

da comunicação midiática e da cultura de massa constituem o objeto próprio da área de conhecimento? Que formamos senão profissionais dos processos técnicos da comunicação (que se estendem numa faixa já consideravelmente extensa que vai desde a comunicação organizacional e em meios alternativos até a comunicação e a cultura de alcance massivo). (...) Uma graduação pouco inseminada e pouco sedimentada pela pós-graduação, cuja cabeça está nas nuvens das ciências humanas e/ou da linguagem e parece considerar ignóbil ocupar-se com os fenômenos e objetos próprios da área de conhecimento que a acolhe. Se a pós-graduação em comunicação não for capaz de produzir conhecimento científico em sua área, quem o fará? Nota 12. No Documento de Área, é dito: No caso da área de comunicação isso tem implicações particularmente sérias por causa de uma longa tradição de programas com parte das áreas de concentração e/ou linhas de pesquisa, da especialização docente, das atividades de formação, da pesquisa, das teses e dissertações ou da produção intelectual dedicada a outras áreas de conhecimento. (...) À cobrança por uma maior adequação à área de conhecimento, esses programas têm historicamente reagido com pelo menos uma das três formas abaixo apresentadas: a) com a proposição de um conceito de comunicação consideravelmente alargado de tal maneira a incluir, mesmo que apenas através de analogias, os fenômenos e objetos de que trata o curso. (...) b) com a reiteração da inexistência de um consenso epistemológico fundado sobre quais seriam os fenômenos e objetos da comunicação. (...) c) com uma variedade de argumentos referidos a epistemologias contemporâneas, normalmente apoiados no louvor indiscutível a práticas científicas designadas por categorias como interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, multidisciplinaridade e outras assemelhadas. Estes dois documentos, como também o documento À Comunidade dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação deveriam, por sua importância, ser conhecidos e analisados por todos os professores de jornalismo (GOMES apud SCHUCH, 2002, p. 103-104).

Gomes (2001) conclui seu texto esperando que representantes das Ciências da Comunicação acolham uma avaliação que tem como objetivo o amadurecimento do setor e que os valores e perspectivas que estão colocados na mesa se abram para toda a área, sem privilégios ou corporativismos.

As discussões presentes retornam às determinações passadas, nas quais se pode compreender o motivo que levou o Conselho Federal de Educação às exigências para o docente do ensino superior previstas

na Resolução n° 02/84, e encontram explicações no contexto social e situacional da profissão na época em que vigorou o currículo mínimo. Houve uma pressão muito forte por parte das instituições de ensino superior, assim como dos professores dos cursos de Jornalismo, para que a formação jornalística fosse focada apenas nas atividades jornalísticas. Muitos defendiam inclusive a criação do curso de Jornalismo autônomo, totalmente desvinculado do curso de Comunicação Social, o que hoje é previsto pelas novas DCN, apesar de o próprio parecer CNE/CES n° 39/2013 dizer que é inquestionável o pertencimento do Jornalismo à área da Comunicação.

A pressão tinha como objetivo primordial assegurar um mínimo de especificidade ao curso de Jornalismo, que resultasse em melhor qualidade na formação desse profissional. Essa especificidade é traduzida pelo foco nos objetivos do jornalismo, descartando a necessidade de apreender conteúdos vinculados à comercialização de publicidade e à criação de propagandas, entre outros. Os docentes refletiam na ocasião que apenas a graduação – e até mesmo a pós-graduação – não garantia esse preparo para a atividade docente e que deveria aliar-se a isso a experiência do mercado de trabalho, para que se pudesse superar a dicotomia entre a teoria e a prática.

Considerações finais

Os docentes que estão formando os jornalistas de hoje tiveram suas bases, como já se viu, nos conteúdos generalistas da Comunicação Social e não do Jornalismo e, ainda, receberam conteúdos teóricos dissociados da prática. Tem-se que recuperar o que já se perdeu com o diploma, e não é com uma postura permanentemente defensiva que se irá consegui-lo. Tem-se que não apenas acolher as críticas, como disse Gomes (2001), mas, principalmente, sair da zona de conforto da área perseguida e passar à proatividade, que poderá encontrar um grande aliado na pós-graduação.

Nesse sentido, os cursos de pós-graduação podem oferecer uma estrutura curricular que propicie uma aproximação entre a academia

e o mercado de trabalho, não para representar um estreitamento da formação e do conhecimento ao domínio dos meios de produção, mas, sim, objetivando uma abordagem crítica e reflexiva desses meios de produção, para que se possa formar um profissional com um maior nível de consciência crítica sobre sua sujeição à imprensa capitalista e que, a partir daí, tenha condições de criar alternativas para a sua atividade profissional.

Mesmo que seja retomada a obrigatoriedade do diploma, objeto da luta de várias entidades representativas da área, a pós-graduação poderá continuar sendo um importante espaço para os debates críticos acerca do exercício profissional, da formação, dos meios da imprensa capitalista e da sua função social.

Recebido em 02/10/2013

Aprovado em 09/12/2013

Referências

BATTEZZATI, S. C. C. Vencer a Ruptura entre Teoria e Prática: um desafio para os Cursos de Comunicação Social no Brasil. **Sapiens**, Curitiba, v. 2, p. 12-26, 2006.

BERNARDO, C. H. C. **Educação jornalística**: entre a cruz da academia e a espada do mercado. 2010. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2010

BERNARDO, C. H. C.; LEÃO, I. B. Análise das matrizes curriculares dos cursos de Comunicação Social com habilitação em Jornalismo no Brasil: um retrato da realidade nacional. **Intercom - Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, v. 35, n. 1, 2012.

_____. Formação do jornalista contemporâneo: a história de um trabalhador sem diploma. **Revista Brasileira de História**, v. 33, n. 65, p. 337-358, 2013.

BRASIL. Parecer CNE/CSE nº 39/2013. Brasília, DF, 2013.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

GENRO FILHO, A. Sobre a necessidade de uma teoria do jornalismo. **Estudos em Jornalismo e Mídia**, v. 1, n. 1, 2007.

GHEDINI, F. Jogo dos sete erros: desmascarando algumas falácias sobre a regulamentação profissional dos jornalistas. In: FENAJ (Org.). **Formação Superior em Jornalismo: uma exigência que interessa à sociedade**. 2. ed. Florianópolis: Cátedra FENAJ – UFSC, 2002. p. 42–46.

MEDITSCH, E. **Crescer para os lados ou crescer para cima: o dilema histórico do campo acadêmico do jornalismo**. Disponível em: <http://bocc.ubi.pt/pag/_texto.php?html2=meditsch-eduardo-dilema-historico-jornalismo.html>. Acesso em: set. 2007.

MOURA, C. P. de. **O curso de Comunicação Social no Brasil: do currículo mínimo às novas diretrizes curriculares**. 2002. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2002.

_____. Relações Públicas: a regulamentação para o exercício do relacionamento. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO – INTERCOM 2006, 29., 2006, Brasília. **Anais...** Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2006. v. 1. p. 1-17.

SILVA, C. E. L. **O adiantado da hora: a influência americana sobre o jornalismo brasileiro**. São Paulo: Summus, 1991.

SILVA, M. A. R. da. **Jornalistas, prá quê? Militância sindical e o drama da identidade profissional**. 2007. Tese (Doutorado) – Programa de Comunicação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2007.

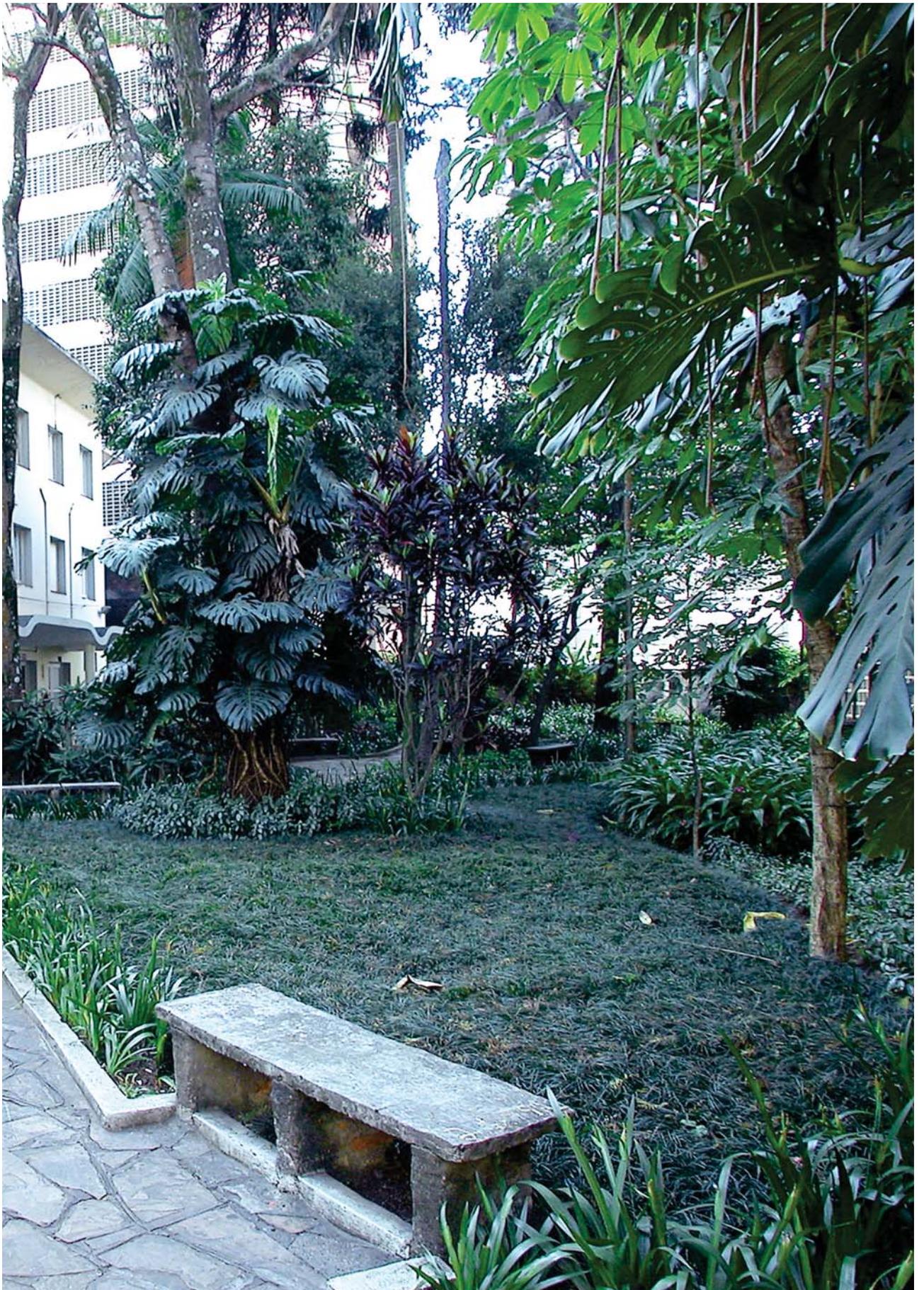
SCHUCH, H. A. Adequação do ensino na formação de jornalistas. **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, v. XXV, n. 1, jan./jun. 2002.

RBPG

RBPG - Revista Brasileira de Pós-Graduação

Prédio do Campus Consolação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, onde funcionam os cursos de graduação e pós-graduação da área de Exatas e Tecnologia e do Núcleo de Pesquisas Tecnológicas. Um dos marcos da arquitetura moderna brasileira, idealizado por Rino Levi, teve os Jardins projetados por Burle Marx.
Foto: Acervo da Divisão de Comunicação Institucional - PUC-SP





Avaliação da disciplina Formação Didático-Pedagógica em Saúde: a ótica dos pós-graduandos

Evaluation of the discipline Didactic-Pedagogical Formation in Health: the graduate student's perspective

Evaluación de la Disciplina Formación Didáctico-Pedagógica en Salud: la óptica de los alumnos de posgrado

Irani Ferreira Gerab, doutora em Ciências Biológicas (Biologia Molecular) pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), professora adjunta da Universidade Federal de São Paulo e Diretora do Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde (Cedess). E-mail: irani.silva@unifesp.br.

Sylvia Helena Batista, doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e coordenadora do Programa de Mestrado Ensino em Ciências da Saúde da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). E-mail: sylvia.batista@unifesp.br.

Maria Cecília Sonzogno, doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e coordenadora do Curso de Especialização Educação em Saúde, do Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde (Cedess). E-mail: mcsonzogno@uol.com.br.

Claudinéia Guedes Yamashiro, mestre em Ensino em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e professora do Instituto Brasileiro de Acupuntura e Homeopatia (Ibraho). E-mail: clauyamashiro@gmail.com.

Fábio Gerab, doutor em Física Aplicada pela Universidade de São Paulo (USP), professor titular e chefe do Departamento de Matemática do Centro Universitário da Fundação Educacional Inaciana (FEI). E-mail: prifgerab@fei.edu.br.

Lidia Ruiz-Moreno, doutora em Biologia pela *Universidad Nacional de Córdoba*, Argentina, e vice-coordenadora do Programa de Mestrado Ensino em Ciências da Saúde (Cedess/Instituto Saúde e Sociedade), da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). E-mail: lidia.ruiz@unifesp.br.

Resumo

Na Universidade Federal de São Paulo, a disciplina Formação Didático-Pedagógica em Saúde (FDPS) é oferecida pelo Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde (Cedess/Unifesp) aos alunos dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, desde 1996. Objetiva este trabalho analisar limites e possibilidades dessa disciplina a partir da ótica dos pós-graduandos. A metodologia utilizada foi a análise quanti-qualitativa de questionários. Os dados indicaram satisfação dos alunos e estímulo à reflexão, à participação e à troca de experiências. Inicialmente, eles manifestam expectativas sobre a dimensão técnica da docência e, gradativamente, se sensibilizam sobre as suas dimensões políticas e sociais. A disciplina propicia um espaço de reflexão sobre o papel do professor do ensino superior, considerando o contexto social e as políticas públicas de educação e de saúde no País.

Palavras-chave: Docência. Saúde. Desenvolvimento Docente. Pós-Graduação. Ensino Superior.

Abstract

At the Universidade Federal de São Paulo, the discipline of Didactic-Pedagogical Formation in Health has been offered since 1996 by the Center for Development of Higher Education in Health (Cedess/Unifesp) for students of the graduate program. The objective of this research is to analyze limits and possibilities of this discipline from the graduate student's perspective. The methodology used involved the quantitative and qualitative analysis of questionnaires. The obtained data indicated student satisfaction and encouragement for reflection, participation and exchange of experiences. Initially, students revealed their expectations regarding the technical dimension of teaching, but

they gradually became aware of its political and social dimensions as well. This discipline provides an opportunity for reflection on the teacher's role in higher education, considering the country's social context and its public policies for education and health.

Keywords: Teaching. Health. Teaching Development. Graduate Study. Higher Education.

Resumen

En la Universidad Federal de São Paulo, la Disciplina Formación Didáctica-Pedagógica en Salud (FDPS) es ofrecida por el Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde (Cedess/Unifesp) a los alumnos los programas de posgrado *stricto sensu*, desde 1996. Este estudio tiene como objetivo analizar límites y posibilidades de esta disciplina desde de la óptica de sus alumnos. Se utilizó como metodología el análisis cuanti-cualitativo de cuestionarios. Los datos indicaron satisfacción de los alumnos, estímulo a la reflexión, participación e intercambio de experiencias. Inicialmente manifiestan expectativas sobre la dimensión técnica de la docencia e, gradualmente se sensibilizan por sus dimensiones políticas y sociales. La disciplina proporciona un espacio de reflexión sobre el papel del profesor de la educación superior considerando el contexto social y las políticas públicas de educación y salud en el país.

Palabras-clave: Docencia. Salud. Desarrollo Docente. Posgrado. Educación Superior.

Introdução

O importante é que nos ouçamos uns aos outros.
(SARAMAGO, 1995, p. 57)

A formação docente tem constituído tema relevante e desafiador, objeto de pesquisas, produções científicas, encontros e congressos. Desafio para docentes, formadores e gestores das instituições de

ensino superior no sentido de proporem caminhos que contribuam para a construção de uma cultura que assuma a docência como profissão (ROLDÃO, 2007).

Ao situarmos a docência na área da saúde, encontramos algumas raízes históricas na preocupação com o preparo do professor para desenvolver suas atividades de ensino no âmbito da graduação em Medicina. O Parecer n° 576/70, do Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1970), que estabelece normas complementares para o credenciamento dos cursos de pós-graduação na área médica, determina, em seu art. 5°, que os currículos desses cursos deverão incluir as disciplinas Pedagogia Médica e Didática Especial. Também a Resolução n° 11/77, em seu art. 8° (BRASIL, 1977), recomenda que os cursos *stricto sensu* abranjam as mencionadas disciplinas.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n° 9.394, de 1996) situa os cursos de mestrado e doutorado como espaços privilegiados para a formação do professor do ensino superior, destacando em seu art. 66: “[...] a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996).

É assim que, em meio a expectativas legais, institucionais e acadêmicas, a experiência com as disciplinas Pedagogia Médica e Didática Especial foi se configurando na Universidade Federal de São Paulo. A partir de 1996, essas disciplinas passaram a ser trabalhadas de maneira integrada na instituição, configurando a disciplina Formação Didático-Pedagógica em Saúde – FDPS, desenvolvida pelo Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde, da Unifesp (BATISTA, 1997; BATISTA; SILVA, 1998).

Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo discutir criticamente as avaliações que os pós-graduandos fazem da disciplina Formação Didático-Pedagógica em Saúde, modalidade presencial.

Descrevendo um itinerário de formação: dos sujeitos à dinâmica dos encontros

A disciplina Formação Didático-Pedagógica em Saúde compreende uma carga horária de 60 horas (sendo 30 horas presenciais, distribuídas em dez encontros de três horas) e tem como cenário singular para sua realização o Laboratório de Práticas de Ensino, especialmente montado para que os pós-graduandos possam vivenciar momentos formativos que articulem reflexões e debates sobre as dimensões da docência com a utilização e a análise crítica de diferentes recursos de ensino e aprendizagem.

As turmas têm de 30 a 35 alunos, considerando nossa crença de que a formação docente deve privilegiar interações de troca, favorecendo a proximidade, o diálogo e o trabalho coletivo.

A proposta educativa envolve docentes e discentes de origens diferenciadas no que se refere a seus cursos de graduação, inserções profissionais e envolvimento com a graduação em saúde. Importante destacar que aproximadamente 25% dos mestrandos e doutorandos já estão inseridos na atividade acadêmica, desenvolvendo a docência universitária. Para esses pós-graduandos, a disciplina parece significar um espaço de reflexão e discussão da própria prática, trazendo para a sala de aula importantes contribuições de seus cotidianos como professores.

A pluralidade, a diversidade e a multiplicidade caracterizam, assim, professores e alunos que compartilham o mesmo espaço de formação docente. Nesse cenário, desenvolve-se uma dinâmica constituída por três momentos: a discussão e a reflexão sobre temáticas relativas à docência em saúde, a prática docente e o planejamento em educação e saúde.

A discussão e a reflexão sobre temáticas relativas à docência em saúde privilegiam o pensar coletivo a partir de textos e experiências em torno de núcleos que problematizam o ensinar e o aprender no campo das Ciências da Saúde. Esses núcleos abrangem o processo

de formação em saúde; o planejamento de ensino; os processos de ensino, aprendizagem e avaliação: concepções, instrumentos e funções no processo educativo; o currículo e os movimentos de transformação do ensino em ciências da saúde; as metodologias de ensino: técnicas e recursos didáticos; as inovações educacionais, o caso das metodologias ativas; a leitura como instrumento para o trabalho docente e a dimensão ética na formação em saúde.

Esses momentos de problematização, desenvolvidos com base em textos e/ou situações-problemas, oportunizam aos pós-graduandos que se apropriem das concepções sobre o que é ser professor universitário em saúde. Instigante perceber que os valores, crenças e saberes são partilhados no sentido de favorecerem a troca de conhecimentos e a busca pelo aprofundamento. Assim, temos investido em estratégias metodológicas que possibilitem a expressão dos alunos: preleções dialogadas, dinâmicas de grupo, cartas, relatos de experiências, desenhos e mapas conceituais, entre outras (BATISTA, 2002; SEIFFERT; BATISTA, 2005; RUIZ-MORENO; PITTAMIGLIO; FURUSATO, 2008; RUIZ-MORENO; SONZOGNO, 2011).

Em um segundo momento, é privilegiada a prática docente, que se constitui na vivência, pelos pós-graduandos, de diferentes estratégias didáticas (aula expositiva, preleção dialogada, aula demonstrativa, mesa-redonda) e na análise dessas vivências, tendo como objetivo central uma reflexão sobre o lugar das estratégias de ensino e dos recursos didáticos na construção de conhecimento nos diferentes cenários (sala de aula, laboratório, enfermaria, unidade básica de saúde, escola).

Busca-se superar um enfoque meramente prescritivo – como se faz –, para se assumir uma perspectiva que articula técnica, reflexão e crítica. Nesse sentido, estamos procurando estabelecer, após a vivência, uma autoavaliação do pós-graduando sobre como se sentiu coordenando uma dada estratégia e uma heteroavaliação, com o professor e o grupo analisando o que foi vivenciado. Durante a discussão, buscamos problematizar os pressupostos pedagógicos implícitos na escolha e na seleção das metodologias de ensino.

O planejamento de ensino compreende um processo de construção coletiva de proposta de ação educativa em saúde. Realizado

em pequenos grupos no decorrer da disciplina e com acompanhamento docente, o planejar envolve a explicitação das intencionalidades, favorecendo não apenas aprendizagens relativas ao ato de planejar, mas também uma reflexão sobre os compromissos sociais do docente na área da saúde (BATISTA; BATISTA, 2004).

Os planejamentos educacionais são apresentados ao final da disciplina, estabelecendo-se uma rica e diversificada rede de planos, intencionalidades e escolhas discutidas, sendo possível apreender o impacto dessa experiência no trabalho em grupo, aprender a lidar com as diferenças, a negociar e a construir consensos.

Estes três momentos caracterizam a dinâmica dos encontros: primeiro, desenvolve-se uma prática docente que traduz um dado planejamento; depois, transita-se permanentemente por entre os conteúdos sistematizados da ciência educacional, as representações dos sujeitos e os condicionantes da área da saúde como prática social e historicamente situada; por fim, lida-se com a diversidade profissional, exigindo a contextualização das profissões e de seus processos de formação, ensino e aprendizagem, além da construção de práticas interdisciplinares.

No sentido de conhecer a perspectiva dos pós-graduandos sobre a experiência vivenciada, foi aplicado um questionário, a ser preenchido de forma anônima e voluntária, no último encontro da disciplina.

O percurso metodológico do estudo

Foram analisados quanti-qualitativamente 251 questionários relativos à avaliação das oito turmas da disciplina FDPS. Esse instrumento é composto por 30 assertivas em que os pós-graduandos devem manifestar o grau de concordância por meio de uma escala de Likert com grau de intensidade crescente de 1 a 5 (GRESSLER, 2003). Além disso, existe um espaço aberto para eventuais comentários que o aluno julgue importante fazer. Os dados relativos à escala de Likert foram analisados estatisticamente por análise multivariada. Os comentários foram submetidos à análise temática (MINAYO, 2004).

Análise multivariada

Os resultados provenientes da aplicação de questionários com assertivas fechadas com um número de respondentes substancialmente maior que o de assertivas (ao menos cinco vezes maior) tornam possível a sua análise estatística por intermédio de uma abordagem multivariada (HAIR, 2005). Em particular, para questionários aplicados em escala de Likert, é possível aplicar testes de confiabilidade na amostra (PEREIRA, 2004), conjugados à análise de componentes principais, não só para interpretar os resultados dos questionários, mas também para validá-los como instrumento de medida em si.

Essa abordagem tem se mostrado eficaz na identificação de relações entre grupos de assertivas em questionários de elevado grau de complexidade (PEREIRA, 2004). Quando duas ou mais variáveis (assertivas) envolvidas na análise não são completamente independentes, elas podem ser agrupadas por meio da criação de uma nova variável, a partir das antigas, chamada componente principal. Nesse processo, pode-se também identificar – e excluir da análise – assertivas que não foram capazes de contribuir para a interpretação do questionário como um todo, seja por não terem sido interpretadas de forma homogênea pelos respondentes, seja por, implicitamente, conterem em sua construção mais de um questionamento. Esse conjunto de procedimentos reduz a complexidade do problema em estudo, sem acarretar perda significativa de informação. Simultaneamente, ele evidencia as relações entre as variáveis originais.

Neste trabalho, a finalidade da aplicação da análise de componentes principais foi reduzir a complexidade do questionário aplicado, identificando as distintas dimensões (ou constructos) por ele mensuradas por intermédio do agrupamento de conjuntos de assertivas nos componentes principais, possibilitando uma melhor interpretação das respostas obtidas.

A validação do questionário como ferramenta efetiva de avaliação dos constructos identificados pôde ser feita separando-se somente as assertivas associadas a cada componente principal e aplicando-

se novas análises de confiabilidade e de componentes principais a cada um dos subconjuntos de assertivas. Nessa etapa da análise, confirma-se se as assertivas associadas a um dado componente principal relacionam-se a um único constructo e se todas elas realmente contribuem positivamente para a sua mensuração. Essa abordagem possibilita a criação de indicadores quantitativos válidos para cada um dos constructos identificados.

A Figura 1, na qual foram calculadas as médias e os desvios padrões dos indicadores obtidos, resume os procedimentos adotados nesse processo:

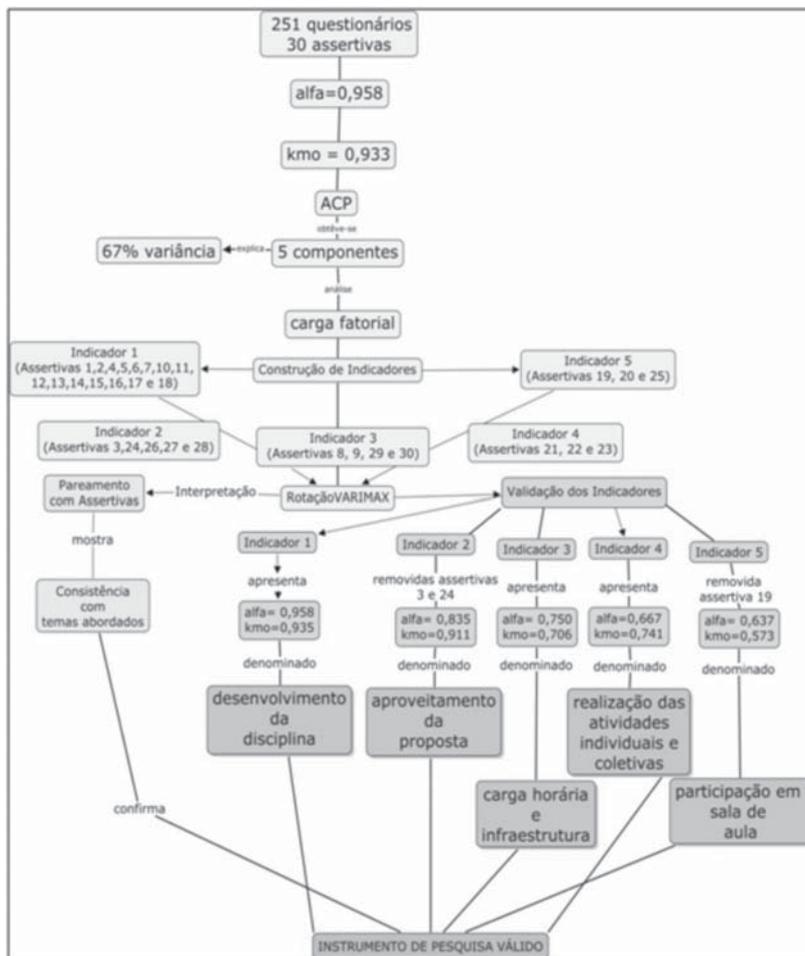


Figura 1. Fluxograma das etapas de validação do instrumento de avaliação da disciplina FDPS

Na Tabela 1, estão apresentadas as assertivas associadas a cada um dos constructos validados.

Tabela 1. Assertivas associadas a cada um dos indicadores validados

Desenvolvimento da disciplina	
1	A proposta da disciplina mostra-se coerente em seus objetivos, atividades e planejamento.
2	Os objetivos, conteúdos, metodologias do ensino e processo de avaliação da disciplina foram apresentados e discutidos com os alunos.
4	As situações de ensino e aprendizagem utilizadas estimularam a participação e a análise reflexiva e crítica dos alunos.
5	As atividades desenvolvidas propiciaram trocas de experiências entre os alunos e o professor, favorecendo o trabalho em equipe.
6	As técnicas e procedimentos de ensino foram diversificados, atendendo à proposta metodológica da disciplina.
7	A articulação entre teoria e prática mostrou-se adequada.
10	O processo de avaliação de aprendizagem propiciou um acompanhamento contínuo dos alunos.
11	A bibliografia indicada é adequada à proposta de desenvolvimento da disciplina.
12	A bibliografia contribuiu para o aprofundamento dos conteúdos abordados na disciplina.
13	O professor esclareceu o significado e a importância da disciplina para a formação do profissional da saúde.
14	O professor desenvolveu aulas com competência (conteúdo específico e didática), favorecendo o aprofundamento dos conceitos trabalhados.
15	O professor empregou técnicas de ensino diversificadas, estimulando a participação ativa do aluno.
16	O professor favoreceu uma relação cordial e de trocas com os alunos.
17	O professor teve disponibilidade para esclarecer dúvidas dos alunos, contribuindo para o aprofundamento de conteúdos.
18	O professor adotou práticas de avaliação que permitiram o acompanhamento contínuo da aprendizagem dos alunos e do desenvolvimento da disciplina.
Aproveitamento da proposta	
26	Percebi mudanças em minha maneira de refletir sobre os problemas do ensino em saúde.
27	Julgo-me mais capacitado(a) para resolver questões de ensino do que antes de iniciar o curso.
28	Considero que tive um bom aproveitamento na disciplina, conseguindo compreender melhor minhas possibilidades de inserção no ensino em saúde.

Carga horária e infraestrutura	
8	A carga horária das atividades é compatível com a natureza dos conteúdos e das atividades propostas.
9	O tempo necessário para a realização de tarefas/estudos solicitados para os períodos extraclasse foi compatível com as suas possibilidades de dedicação à disciplina.
29	As atividades da disciplina estão sendo realizadas em local adequado.
30	Os materiais e equipamentos necessários estão disponíveis para o bom desenvolvimento das atividades programadas.
Realização de atividades individuais e coletivas	
21	Realizei as tarefas/estudos individuais e em grupos propostas na disciplina.
22	Na atividade de planejamento, participei ativamente, contribuindo com ideias, textos e propostas para que o grupo conseguisse construir o plano de ensino.
Realização de atividades individuais e coletivas	
23	Fui cordial no relacionamento com os colegas e professor.
Participação em sala de aula	
20	Participei ativamente das discussões e atividades propostas.
25	Mostrei-me disponível para realizar alguma das estratégias de ensino propostas no desenvolvimento da disciplina.

Análise temática

A análise das questões abertas correspondentes a cada eixo foi realizada por meio da utilização de 120 questionários, uma vez que nem todos os alunos redigiram respostas no espaço destinado a esse fim. Esses dados foram submetidos a uma análise temática de acordo com os seguintes eixos: Organização da disciplina, Infraestrutura, Desempenho docente e Autoavaliação (MINAYO, 2004).

Resultados e discussão

No Quadro 1, são apresentados os resultados médios obtidos para cada constructo identificado no questionário.

Quadro 1. Média e desvio padrão obtidos para cada constructo identificado no instrumento de avaliação da disciplina FDPS

Indicador	Práticas de ensino	Aproveitamento da proposta	Infraestrutura	Realização de atividades individuais e coletivas	Participação em sala de aula
Média	4,349	4,280	3,912	4,707	4,143
Desvio Padrão	0,741	0,867	0,893	0,469	0,883

Nota-se uma avaliação positiva dos indicadores obtidos, principalmente quanto à realização das atividades individuais e coletivas, evidenciando que a disciplina motiva os alunos a uma participação ativa.

Quanto à infraestrutura, os dados mostram insatisfação por parte dos pós-graduandos. A precariedade do espaço físico evidencia os desafios que uma instituição pública enfrenta, tanto no que se refere às condições de espaço para as atividades desenvolvidas quanto aos equipamentos disponíveis para a realização das atividades.

A avaliação da proposta pedagógica evidenciou satisfação entre os pós-graduandos, como se observa no resultado satisfatório do indicador “Práticas de ensino” constante do Quadro 1 e nos comentários realizados no instrumento de coleta de dados, especialmente os que se referem às reflexões propiciadas pela integração dos aspectos didático-pedagógicos:

- ✓ “O conteúdo pedagógico teórico da disciplina propiciou bastante reflexão a respeito da prática em sala de aula, assim como os exercícios didáticos”;
- ✓ “Aproveitei o curso de modo satisfatório, participando das atividades de maneira crítica”;
- ✓ “Espero agora persistir avaliando novas possibilidades para otimização de minha prática didática”.

Esses dados corroboram achados que situam a construção de um novo docente em saúde como um processo que demanda meios de formação os quais assumam a prática como eixo estruturante, privilegiando o diálogo, a leitura crítica, os saberes da experiência em

articulação com os saberes científicos, os significados e a problematização das situações de ensino e aprendizagem (BATISTA; BATISTA, 2004).

O entendimento da docência como profissão por parte dos pós-graduandos é importante, uma vez que, com frequência, a atividade docente é vista como secundária, sendo a competência técnico-científica o critério definidor de competência docente (FEUERWERKER, 1998). Zabalza (2004) define essa perspectiva como a concepção não profissional da formação docente, pois os professores consideram que ensinar se aprende ensinando, ou seja, reproduzem de maneira acrítica e intuitiva modelos aprendidos previamente na sua experiência educacional. Em uma visão mais ampliada, essa prática é reconhecida como natural na escola, transformando-se em um conceito espontâneo e generalizado sobre o que seja ensinar. O autor defende uma concepção profissional da formação docente que considera o ensino uma tarefa complexa e um desafio social, com exigências e habilidades que podem ser apreendidas por meio de um processo formativo.

No âmbito das limitações da proposta educativa desenvolvida no Cedess, um número significativo de alunos se referiu à necessidade de ampliar o treino de práticas de ensino desenvolvidas por eles que incluam técnicas de falar em público e de obter maior domínio no uso de recursos didáticos de apresentação de conteúdos.

Os pós-graduandos, inicialmente, manifestam expectativas quanto à dimensão técnica da docência universitária e, gradativamente, se sensibilizam sobre as dimensões políticas e o comprometimento social do professor universitário. As reflexões sobre os aportes de Paulo Freire durante os encontros ampliaram as concepções sobre o processo ensino-aprendizagem, incluindo a perspectiva transformadora da realidade, como ficou evidenciado no seguinte comentário de um dos alunos: “os temas e estratégias me levaram a refletir sobre o processo ensino-aprendizagem e de como posso, tanto individualmente quanto socialmente/coletivamente, me comportar e agir como agente de transformação”.

Os participantes parecem avançar na compreensão de que o preparo para a função docente em saúde não significa apenas a

instrumentalização técnica, mas, fundamentalmente, uma reflexão crítica dessa prática e da realidade em que ela se realiza (BATISTA; BATISTA, 2004; FREITAS; SEIFFERT, 2007).

Nesse sentido, refletir sobre a docência em saúde ganha uma ampliação significativa quando se considera que o exercício profissional na área traz implícita a materialização de um ato educativo: formar-se e formar o outro emergem como práticas sociais permanentes dos diferentes profissionais que transitam no campo da saúde.

Os dados deste estudo corroboram os encontrados por Batista (1997) em sua pesquisa-ação sobre a disciplina Formação Didático-Pedagógica em Saúde, na qual o autor constatou que a proposta educativa propicia:

- ✓ A ampliação do conceito de função docente em saúde, de uma posição tecnicista para uma visão mais ética e humanística do relacionamento professor-aluno;
- ✓ O estabelecimento de uma série de atributos para o professor de Medicina como subsídio para mudança de práticas;
- ✓ A opção por abordagens de ensino mais interativas, por intermédio de múltiplos meios, em substituição às aulas expositivas tradicionais; e
- ✓ A construção da competência para planejar uma atividade educativa em saúde, bem como a percepção do significado desse planejamento para um processo ensino-aprendizagem mais criativo e crítico.

Também Ruiz-Moreno, Sonzogno, Batista e Batista (2007), ao analisarem mapas conceituais produzidos pelos alunos, encontram resultados semelhantes, havendo uma maior ênfase na dimensão sócio-política da docência universitária em saúde, além de um grande destaque às dimensões éticas e interativas nas relações professor/aluno. Comenta a autora ainda que a percepção da leitura como um instrumento para o trabalho do professor e as inovações metodológicas são destacadas como eixos importantes na avaliação dos pós-graduandos.

Uma segunda dimensão identificada nos comentários dos alunos compreende o desempenho docente em seus aspectos relacionais, didático-pedagógicos, éticos e de apropriação dos saberes relativos ao campo da docência universitária em saúde. A atuação docente foi avaliada positivamente pelos pós-graduandos. Entre os atributos valorizados, estão a competência didática e cognitiva e a atitude disponível para acompanhamento dos alunos, esclarecimento de dúvidas e integração teórico-prática em um clima emocional adequado.

No processo de formação de professores, é preciso integrar a diversidade dos saberes requeridos para o desempenho da função docente, o que diz respeito ao modo como ele se apropria do “ser professor” em sua vida, quais sejam: saberes específicos das áreas de conhecimento, saberes pedagógicos e saberes da experiência do professor (TARDIF, 2000).

O professor constitui um dos sujeitos nucleares para a transformação do processo ensino-aprendizagem em saúde, o que demanda que sejam colocadas em discussão as concepções que têm orientado as práticas pedagógicas (BATISTA; BATISTA, 2002). A docência em saúde apresenta especificidades também no que se refere à intermediação de um outro sujeito na relação professor-aluno, incluindo um paciente/comunidade que é sujeito/objeto do ensino e do cuidado (BATISTA, 1997; BATISTA; RIBEIRO, 2000). Nesse sentido, o trabalho em pequeno grupo para elaboração do planejamento educacional favorece uma aproximação bastante significativa para propostas que se comprometam com uma formação crítico-dialógica. É possível ouvir, falar, argumentar, trocar, em uma perspectiva de construção de redes de saberes e experiências que alimentem um processo permanente de ação-reflexão-ação.

Nóvoa ressalta:

Hoje, a complexidade do trabalho escolar reclama um aprofundamento das equipas pedagógicas. A competência colectiva é mais do que o somatório das competências individuais. Estamos a falar da necessidade de um *tecido profissional enriquecido*, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos colectivos de produção e de regulação do trabalho (2009, p. 40, grifo do autor).

Quanto à autoavaliação, os pós-graduandos consideram sua participação razoável, mas com limitada dedicação à leitura da bibliografia recomendada, devido à falta de tempo disponível. As reflexões propiciadas na autoavaliação expressam que, apesar do “pouco interesse inicial”, a motivação para aprimorar sua prática docente e participar de processos de educação permanente aumentou durante os encontros: “Foi um curso muito interessante, pois me estimulou a repensar a minha prática no ensino, a buscar mais embasamento teórico de como ser professor; a responsabilidade de quem ensina e como isso se dá têm muito mais impacto do que eu imaginava”, disse um deles.

Os alunos parecem compreender que a formação docente como processo não se restringe a territórios disciplinares, pois se inscreve em um contorno de permanente (re)construção de saberes e fazeres. Ainda assim, constituir disciplinas que privilegiem essa formação pode representar um fecundo caminho de debate, análise e aprendizagem da docência.

Considerações Finais

Os pós-graduandos, inicialmente, manifestam expectativas quanto à dimensão técnica da docência universitária e, gradativamente, se sensibilizam com as dimensões políticas e com o comprometimento social do professor universitário.

A contribuição da disciplina no processo de formação docente é um aspecto que supera as expectativas iniciais dos alunos e os estimula a continuar no processo de educação permanente. Os limites colocados indicam a necessidade não somente da adequação do espaço físico (considerando o número de participantes dos grupos), mas também de uma inserção crítica e uma maior exposição dos alunos às atividades de exercício docente, problematizando os encontros com os estudantes.

As práticas de formação docente em saúde comprometidas com a interdisciplinaridade, a ética, a crítica e o diálogo têm de constituir situações de troca, de interlocução entre os saberes da experiência e os

saberes científicos e de negociação de significados. O futuro professor dificilmente empreenderá uma docência que assuma o aluno como sujeito de sua aprendizagem se não estiver envolvido em contextos de partilha, de debates de ideias, de reconhecimento dos próprios limites e das possibilidades.

Ressignificar os espaços disciplinares nos cursos de mestrado e de doutorado emerge como processo importante na ampliação dos espaços que assumam a análise da docência como um eixo prioritário, investindo em uma articulação ensino-pesquisa, na formação do professor universitário em saúde.

Esse movimento implica reconhecer e assumir que as propostas de formação têm significativa dimensão institucional: inserir os projetos nos planos das instituições representa uma condição importante para a assunção da docência como profissão. Nessa direção, não se trata de deixar para o professor a responsabilidade de planejar e organizar espaços formativos, mas de abrigar políticas institucionais de valorização da formação docente.

Essa formação situa-se como um processo permanente no qual momentos de reflexão podem contribuir para teorizar a própria prática, desenvolvendo referenciais teórico-metodológicos que viabilizem uma análise crítica, comprometida e consequente na transformação do ensino em ciências da saúde.

Recebido em 19/01/2013

Aprovado em 22/04/2013

Referências

BATISTA, N. A.; BATISTA, S. H. S. S. A formação do professor universitário em saúde: desafios e perspectivas. In: FAZENDA, I.; SEVERINO, A. J. **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas: Papyrus, 2002.

_____. A função docente em medicina e a formação/educação permanente do professor. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2/3, 1998.

_____. (Orgs.). **Docência em saúde: temas e experiências**. 1. ed. São Paulo: Senac São Paulo, 2004.

BATISTA, N. A. **Conhecimento, experiência e formação: do médico ao professor de medicina**. Estudo sobre a disciplina formação didático-pedagógica em saúde nos cursos de pós-graduação da Unifesp/EPM. 1997. Tese (Livre Docência) - Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 1997.

BATISTA, N. A.; RIBEIRO, E. C. O. Docência médica profissionalizada. In: PICCINI, R. X. et al. **Preparando a Transformação da Educação Médica Brasileira**. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2000.

BATISTA, S. H. S. S. Lendo Cartas. Aprendendo sobre a docência em medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 26, supl. 1, maio/ago., 2002.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n° 576/70. Pós-Graduação em Medicina. **Documenta 117**. Rio de Janeiro, 1970, p. 225-236.

_____. Conselho Federal de Educação. Resolução n° 11/77. Normas para o credenciamento de curso de pós-graduação em Medicina. **Documenta 199**. Rio de Janeiro, 1977, p. 391-400.

_____. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

FEUERWERKER, L. C. M. **Mudanças na educação médica e residência médica no Brasil**. São Paulo: HUCITEC, 1998.

FREITAS, M. A. O.; SEIFFERT, O. M. L. B. Formação docente e o ensino de Pós-Graduação em Saúde: uma experiência na Unifesp. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 60, n. 6, p. 635-640, 2007.

GRESSLER, L. A. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios**. São Paulo: Loyola, 2003.

HAIR, J. F. et al. **Análise Multivariada de Dados**. 5. ed. São Paulo: Bookman Editora, 2005.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: HUCITEC, 2004.

NÓVOA, A. **Professores, imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PEREIRA, J. C. R. **Análise de Dados Qualitativos: estratégias metodológicas para ciências da saúde, humanas e sociais**. 3. ed. São Paulo: EDUSP/FAPESP, 2004.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Portugal, v. 12, n. 34, 2007.

RUIZ-MORENO, L.; PITTAMIGLIO, S.; FURUSATO, M. Lista de discussão como estratégia de ensino-aprendizagem na pós-graduação em Saúde. **Interface [on-line]**, Botucatu, v. 12, n. 27, p. 883-892, 2008.

RUIZ-MORENO, L.; SONZOGNO, C.; BATISTA, S. H. S. S.; BATISTA, N. Mapa conceitual: ensaiando critérios de análise. **Ciência e Educação** (Unesp), v. 13, n. 3, 2007.

RUIZ-MORENO, L.; SONZOGNO, M. C. Formação pedagógica na pós-graduação em saúde no ambiente Moodle: um compromisso social. **Pro-Posições** (Unicamp. Impresso), Campinas, v. 22, n. 3, set/dez, 2011.

SEIFFERT, O. M. L. B.; BATISTA, N. A. A experiência vivenciada: analisando e aprendendo mudanças. In: BATISTA, N. A.; BATISTA S. H.; ABDALLA. I. G. (Org.). **Ensino em saúde**: visitando conceitos e práticas. 1. ed. São Paulo: Arte & Ciência, 2005. v. 1, p. 335-349.

SARAMAGO, J. **Ensaio sobre a cegueira**. 12. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, 2000.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

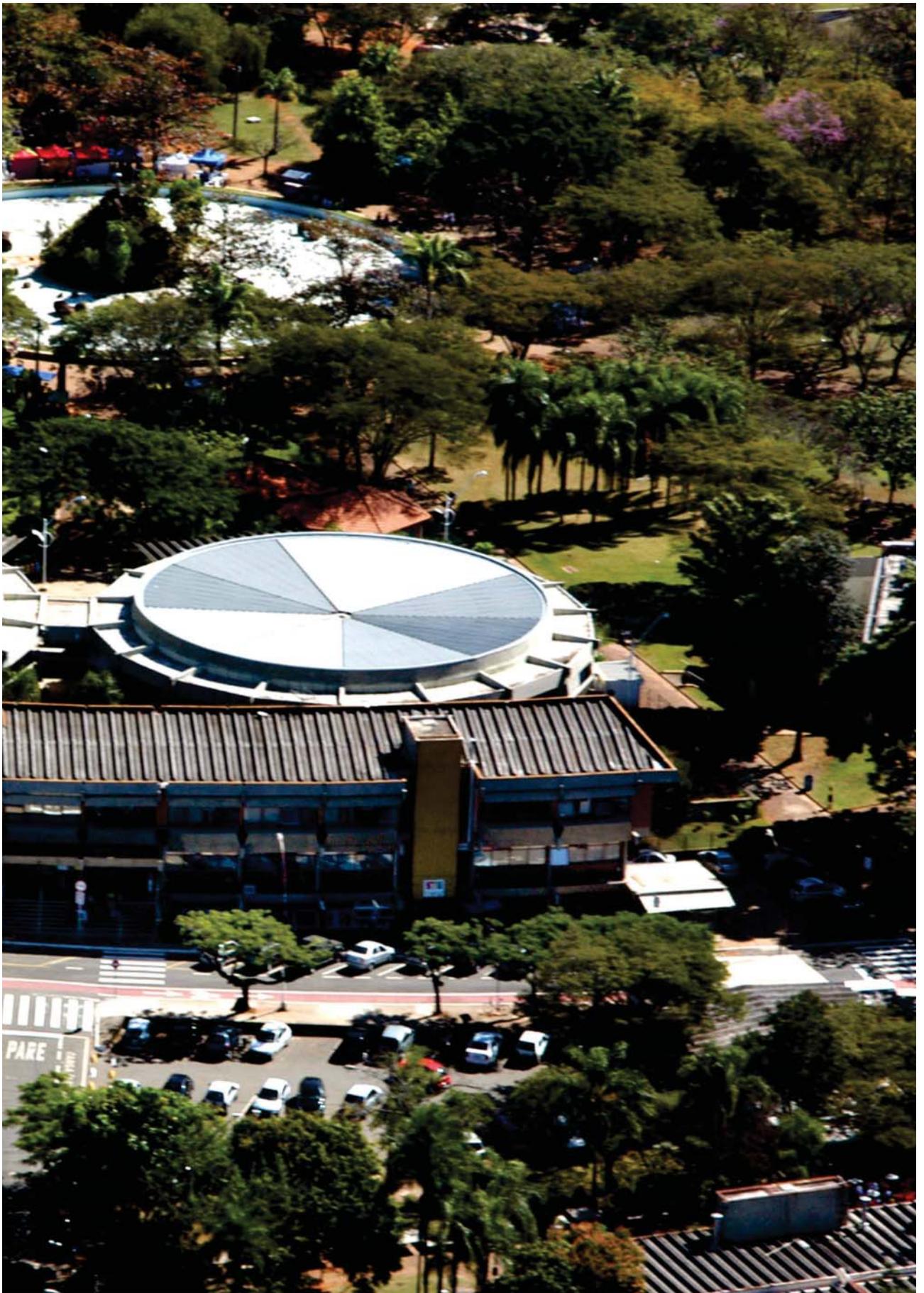
RBPG

RBPG - Revista Brasileira de Pós-Graduação

O prédio do Ciclo Básico da Universidade Estadual de Campinas confunde-se com a própria história da instituição. Inaugurado em 1972, o espaço reflete o pensamento do fundador da universidade. Para Zeferino Vaz, a Cidade Universitária deveria ter um coração por meio de uma praça central circular de grandes dimensões, em cujo perímetro se construiria os edifícios dos institutos e faculdades.

Foto: Antoninho Perri





A educação *on-line* na pós-graduação *stricto sensu*: a experiência de um mestrado profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública

On-line education in graduate study: the experience of a professional master's program in the Management and Evaluation of Public Education

La Educación a Distancia en los estudios de postgrado: la experiencia de un máster profesional en Gestión y Evaluación de la Educación Pública

Vanessa Itacaramby Pardim, mestre em Administração pela Universidade Nove de Julho (Uninove) e supervisora do Departamento de Educação a Distância da Universidade Nove de Julho (Uninove). E-mail: itacaramby@uninove.br.

Emerson Antonio Maccari, doutor em Administração pela Universidade de São Paulo (USP) e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Nove de Julho (Uninove). E-mail: maccari@uninove.br.

Resumo

Esta pesquisa teve por objetivo analisar o uso da educação *on-line* em um programa de pós-graduação *stricto sensu* em Gestão e Avaliação da Educação Pública. O método escolhido foi o fenomenológico, e a estratégia de pesquisa, o estudo de caso. Concluiu-se que o programa analisado aprovou sua proposta por atender a critérios estabelecidos para cursos presenciais. No que se refere ao uso da educação *on-line*, a coordenação está se pautando principalmente nas experiências com a graduação, em razão da ausência de critérios orientadores para os cursos *stricto sensu*. Na percepção dos alunos, a possibilidade de fazer o curso de forma semipresencial não foi o elemento mais relevante para a escolha do curso.

Palavras-chave: Educação *On-Line*. Semipresencial. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Capes.

Abstract

This research aimed to examine the use of online education in a master's program in the Management and Evaluation of Public Education. The chosen method was phenomenological in nature, and the research strategy involved the use of a case study approach. We conclude that the program's proposal was approved because it met the criteria for regular academic programs. Regarding the use of online education, coordination is being based mainly on experiences at the undergraduate level, due to the absence of guiding criteria for the graduate courses. In the perception of the students, the possibility of blended learning was not the most important element for choosing the course of study.

Keywords: On-line Education. Blended Learning. Graduate Program. Capes.

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo examinar el uso de la educación a distancia en un programa de estudios de postgrado *stricto sensu* en Gestión y Evaluación de la Educación Pública. El método elegido fue el de la estrategia fenomenológica y la investigación el del estudio de caso. Se concluyó que el programa analizado aprobó su propuesta por cumplir con los criterios establecidos para los cursos presenciales. Con respecto a la utilización de la educación a distancia, la coordinación se basa, sobre todo en las experiencias con la graduación, debido a la ausencia de criterios orientadores a los cursos *stricto sensu*. En la percepción de los estudiantes, la posibilidad de llevar a cabo el curso de forma semipresencial no fue el elemento más importante para elegir el curso.

Palabras clave: Educación a Distancia. Semipresencial. Programa de Posgrado *stricto sensu*. Capes.

Introdução

A educação é reconhecida como responsável por impulsionar o desenvolvimento e a transformação social de um país. No Brasil, promover educação envolve esforços para atingir os lugares mais remotos, constituindo um grande desafio ao poder público.

Os recursos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), quando aplicados à educação, permitem que as ações sejam potencializadas em virtude do rompimento das barreiras de tempo e de espaço, uma vez que, para aprender, não é necessário estar exclusivamente em uma sala de aula presencial, pois vive-se o momento da educação sem fronteiras, planetária e virtual (KENSKI, 2008; MORAN, 2006).

Para que todos tenham a possibilidade de optar pela educação ao longo da vida ou para que, antes disso, tenham acesso à educação, é preciso que o sistema educacional esteja preparado e propicie as condições necessárias para o ingresso, a permanência e a conclusão dos cursos nos diversos níveis de ensino. Ampliar o acesso não significa apenas criar novos prédios escolares e disponibilizar mais vagas, mas também flexibilizar a forma de oportunizar o acesso às aulas para atender a um público que, por motivos diversos, não consegue frequentar os cursos regulares.

No caso da pós-graduação *stricto sensu*, desde o primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) que vigorou entre 1975 e 1979, um assunto recorrente é o planejamento da expansão da pós-graduação no País de forma equilibrada entre as diversas áreas do conhecimento e regiões. Essa expansão se dá não só com a formação de recursos humanos, mas também, e principalmente, com a fixação deles em seus locais de origem (CAPES, 2010).

Conforme consta dos vários PNPGs, é indiscutível a importância da expansão da pós-graduação *stricto sensu* para melhorar a qualidade do ensino em todos os níveis, para promover avanços no campo da ciência e da tecnologia, gerando impacto no setor empresarial, e também para expandir as pesquisas e publicações, principalmente nas regiões Norte, Centro-Oeste e Nordeste do Brasil.

A educação *on-line*, nesse sentido, seria um recurso facilitador de ações nessa direção. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) reconhece isso e vem se manifestando em relação à utilização da Educação a Distância (EaD) nos programas de mestrado e doutorado. Nos últimos PNPGs, a utilização da EaD é incentivada, desde que em projetos inovadores e em áreas estratégicas, além de em programas de formação e qualificação do corpo docente, da educação básica e do ensino fundamental, em atividade (CAPES, 2004).

O que está em questão não é a substituição do modelo presencial pelo virtual, mas como incorporar a educação *on-line* para fortalecer e ampliar o alcance dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, visando não só ampliar a oferta, mas também a cooperação entre as instituições de ensino superior (IES) públicas e particulares.

Em razão do exposto, faz-se necessário compreender: como o uso da educação *on-line* em um programa de pós-graduação *stricto sensu* vem sendo percebido pelos alunos e pela coordenação do curso?

Esse questionamento é relevante e atual, uma vez que, além de não haver diretrizes para a implantação e o acompanhamento do uso da educação *on-line* por programas de pós-graduação *stricto sensu*, a sua utilização para a oferta de cursos de mestrado e doutorado semipresenciais e/ou a distância também não é comum, restringindo-se a apenas sete cursos de mestrado profissional ofertados na modalidade semipresencial em todo o País.

Por se tratar de um tema novo – não por ser recente, mas por ser pouco explorado pela comunidade científica –, ele merece uma investigação sistemática, buscando novas contribuições para a temática.

Considerações a respeito da educação *on-line*

A evolução das TICs vem provocando drásticas mudanças no mundo, e, de certa forma, elas são naturais, uma vez que “a evolução social do homem confunde-se com as tecnologias desenvolvidas e empregadas em cada época” (KENSKI, 2008, p. 21), ou seja, os avanços

tecnológicos não resultam somente em novos *hardwares e softwares*, mas em mudanças de comportamento individuais e coletivos.

A Internet é a TIC que se tornou mais popular nos últimos anos, e sua influência vai além das facilidades de criação, acesso e divulgação de informações, na medida em que “atividades econômicas, sociais, políticas e culturais essenciais por todo o planeta estão sendo estruturadas pela Internet e em torno dela, como por outras redes de computadores” (CASTELLS, 2003, p. 8).

Inicialmente recebida pela educação como um veículo para distribuição de materiais didáticos, a Internet passou a ser reconhecida como tendo potencial para apoiar modelos de educação mais participativos (SCAGNOLI, 2009). Nesse contexto, a EaD surge como uma modalidade de ensino alternativa ou complementar à educação presencial, uma vez que permite às instituições de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior, expandir seu campo de atuação para além do horário regulamentar e de suas fronteiras de atuação (KENSKI, 2008).

Muitas são as definições existentes para a EaD, mas a maior parte delas está fundamentada em dois pontos principais: tempo e espaço (RAMAL, 2006; FILATRO, 2010). Kenski (2008, p. 75) corrobora essa afirmação ao definir a EaD como “uma educação que liberta os envolvidos na ação educativa das rígidas determinações dos espaços e tempos da educação escolar tradicional”.

O processo ensino-aprendizagem na EaD é viabilizado de forma síncrona ou assíncrona. Síncrona é quando a comunicação/interação entre os sujeitos do processo acontece em tempo real, por meio de *chat*, teleconferência, telefone etc. O meio assíncrono, por sua vez, é caracterizado pela não comunicação/interação em tempo real, como é o caso do fórum, *e-mail*, lista de discussão etc. (SCAGNOLI, 2009; FILATRO, 2010).

A educação *on-line*, uma entre as várias formas de se fazer EaD, constitui um campo fértil de possibilidades para potencializar ações voltadas à educação, pois implica, obrigatoriamente, o uso da Internet como fonte de informação, comunicação e colaboração.

Segundo Moran (2006), a educação *on-line* pode ser aplicada da educação infantil ao ensino superior, contemplando não só a educação formal, como também a não formal e a educação corporativa, viabilizando tanto cursos totalmente a distância, quanto semipresenciais e presenciais. Os benefícios da educação *on-line* são: flexibilidade, conveniência, comunicação, senso de comunidade e personalização de experiências de aprendizagem (SCAGNOLI, 2009).

Assim como no ensino presencial se faz necessário ter um espaço chamado sala de aula para viabilizar o processo ensino-aprendizagem, na educação *on-line* é essencial contar com o apoio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) (MORAN, 2006; GEITH; VIGNARE, 2008; SCAGNOLI, 2009; FILATRO, 2010) que, segundo Kenski (2003, p. 55), pode ser definido como um “local em que se partilham fluxos e mensagens para a difusão dos saberes”.

A hipertextualidade é uma característica presente nesses espaços, uma vez que permite a articulação dos diversos materiais disponíveis na rede. No AVA, os alunos definem a rota para a construção do conhecimento, orientados pelos tutores, o que, segundo Kenski (2008, p. 95), “[...] facilita a propagação de atitudes de cooperação entre os participantes, para fins de aprendizagem”.

A integração entre o ensino presencial e o a distância, cada vez mais, está se tornando inevitável, uma vez que “[...] o ensino convencional [se beneficia] com as inovações técnicas e metodológicas trazidas pela EaD, e o ensino a distância [se beneficia] pela longa experiência e excelência acadêmica das universidades” (BELLONI, 2010). Assim, a sala de aula continuará sendo o espaço de encontro físico entre professores e alunos, mas as aulas ganham novos contornos, incorporando elementos que expandem seu campo de ação, fortalecendo o processo ensino-aprendizagem (KENSKI, 2008; SCAGNOLI, 2009).

Um curso oferecido parte presencial e parte a distância é conhecido como semipresencial ou *blended learning*. Esse tipo de curso demanda dos envolvidos encontrar o ponto de equilíbrio entre o presencial e o virtual, uma vez que é preciso respeitar as especificidades de cada área do conhecimento (SCAGNOLI, 2009; MORAN, 2006).

Um curso ministrado via educação *on-line*, mediado pelo AVA, precisa garantir que o aluno possa, por meio de discussões sobre textos, estudos de caso, desenvolvimento de projetos entre outros, se sentir provocado, podendo não só construir respostas para suas dúvidas, como também formular novos questionamentos (KENSKI, 2008; MORAN, 2006). A responsabilidade por construir um ambiente com essas características é do professor, pois será ele quem mediará o processo ensino-aprendizagem.

Quando se fala em professor na educação *on-line* há uma grande diversidade de nomenclaturas, variando de acordo com a concepção pedagógica do curso. Nesta pesquisa, optou-se pela denominação tutor (MORAN, 2006; MARTINS, 2003), a mais comumente utilizada.

É válido ressaltar que a utilização das TICs, por si só, não garante um processo de aprendizagem emancipado. Elas “tanto servem para reforçar uma visão conservadora, individualista, autoritária, como para dar suporte a uma visão emancipadora, aberta, interativa, participativa” (OLIVEIRA, 2003, p. 43). O tutor, nessa perspectiva, é o responsável por estimular e criar oportunidades para que, em um contexto a distância, os alunos possam construir e desconstruir significados, percorrendo o caminho para o aprimoramento do conhecimento, mas sem perder a autonomia.

Exposto o referencial teórico que forneceu as bases para a condução desta pesquisa, o próximo tópico destina-se a apresentar o método empregado para responder à pergunta da pesquisa.

Método de pesquisa

Esta é uma pesquisa qualitativa, parte da suposição ontológica de que o mundo é “socialmente interpretado e somente entendido com o exame das percepções dos atores humanos” (COLLIS; HUSSEY, 2005, p. 56), ou seja, lida com os fenômenos oriundos de ações e comportamentos gerados pela mente humana.

Além de constituir uma pesquisa qualitativa, sua natureza é exploratória, o que, de acordo com Eisenhardt (1989), viabiliza estudos com dados qualitativos, os quais são particularmente úteis quando se quer entender o porquê do relacionamento entre variáveis.

Nesse sentido, a natureza exploratória se justifica pelo reduzido número de trabalhos relacionados à implantação da educação *on-line* em programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Essa afirmação é possível porque foram realizadas pesquisas em diferentes bases de dados.

Para a condução da pesquisa, foi escolhido como estratégia o estudo de caso, pois, de acordo com Yin (2005, p. 19), é “[...] a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo ‘como’ e ‘por que’, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”. A escolha atendeu ao propósito desta pesquisa, que teve por objetivo responder à seguinte pergunta: como o uso da educação *on-line* em um programa de pós-graduação *stricto sensu* vem sendo percebido pelos alunos e pela coordenação do curso?

Nesta pesquisa, optou-se pelo estudo de caso único, holístico, ou seja, com apenas uma unidade de análise. Essa escolha se justificou por haver no País apenas sete cursos de pós-graduação *stricto sensu* semipresenciais aprovados pela Capes, mas apenas um deles surgiu da demanda de uma IES – a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) –, considerando o amadurecimento de experiências e pesquisas na área, como comumente acontece nesse nível de ensino.

Os outros seis mestrados surgiram em um contexto diferente, uma vez que são oriundos de edital lançado pela Capes convidando as IES pertencentes ao sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) a se integrarem em uma rede nacional para ofertar cursos no formato semipresencial, como é o caso do Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (ProfMat) coordenado pela Sociedade Brasileira de Matemática (SBM) e que tem por objetivo formar, prioritariamente, professores das redes públicas de educação básica da área de Matemática.

Para proporcionar uma visão mais ampla da questão de pesquisa, optou-se por realizar uma combinação de métodos para coleta de dados. Para isso, utilizaram-se as seguintes fontes de evidência: pesquisa documental, entrevista em profundidade e questionário aberto. Essas múltiplas fontes permitiram a triangulação dos dados coletados.

A escolha dos sujeitos sociais se deu de forma intencional, ou seja, a amostra é não probabilística e por conveniência, com base em sua relevância para o estudo. A amostra por conveniência é indicada, entre outros casos, quando se está investigando uma área pouco explorada pela comunidade científica, como é o caso desta pesquisa. Assim, para atender ao propósito desta investigação, foram escolhidos os sujeitos sociais, a saber: 1) a vice-coordenadora, Profa. Dra. Beatriz de Basto Teixeira, e 2) os alunos do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública oferecido na modalidade semipresencial pela UFJF.

Para analisar as evidências encontradas, fez-se uso de duas técnicas de análise: a documental e a de conteúdo. A primeira, de acordo com Caulley (1981), busca identificar informações que são importantes e relevantes para uma melhor compreensão do fenômeno, tendo como veículo orientador a(s) questão(ões) de pesquisa ou as hipóteses.

Neste trabalho, grande ênfase foi dada à análise de documentos públicos e oficiais, o que, segundo Taylor e Bogdan (1996, p. 149), “permite compreender as perspectivas, as suposições, as preocupações e as atividades de quem os produz”, sendo muito importante para o pesquisador qualitativo. É por isso que essa análise é muito importante para esta pesquisa, uma vez que, como não há critérios orientadores específicos que regulamentem o uso da educação *on-line* em programas de pós-graduação *stricto sensu*, a análise de documentos oficiais voltados para cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* forneceram elementos para tentar compreender o fenômeno em questão.

Para analisar as evidências oriundas das entrevistas e dos questionários aplicados junto aos alunos, fez-se uso da técnica de análise de conteúdo, que, conforme Bardin (2002, p. 40), pode ser definida como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Compreendida a opção metodológica desta pesquisa, no próximo item, os dados coletados serão apresentados e analisados.

Análise dos dados

O Ministério da Educação (MEC), por meio de suas diversas secretarias, vem fomentando a introdução das TICs e da EaD no modelo de ensino presencial. Há diversos projetos em andamento que contemplam vários níveis de ensino, mas deixam de fora a pós-graduação *stricto sensu*, que é de competência da Capes.

Mesmo não tendo se posicionado oficialmente a respeito, a Capes também começou a incentivar a utilização das TICs nos programas de mestrado e doutorado, por exemplo, com o lançamento, no fim de 2008, do Edital Pró-Administração n° 09/2008, no qual, entre as várias ações delineadas, estavam previstos o desenvolvimento, a implementação e o teste de modelos de ensino para cursos de graduação e pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*), utilizando recursos das pedagogias virtuais e das TICs no ensino presencial e a distância, visando melhorar a qualidade do ensino de graduação em Administração por meio da capacitação docente (CAPES, 2008).

No que se refere à definição das exigências para oferta de cursos de mestrado e/ou doutorado a distância, segundo o § 2° do art. 25 do Decreto n° 6.303, caberia à Capes “editar as normas complementares a este decreto, no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*”, (BRASIL, 2007). A Resolução n° 1 CNE/CES também reforça essa responsabilidade da Capes, e, no art. 3°, §§ 1°, 2°, 3° e 4°, explica os procedimentos para a oferta de cursos dessa natureza:

§ 1º Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* **oferecidos a distância devem, necessariamente, incluir provas e atividades presenciais.**

§ 2º Os **exames** de qualificação e as defesas de dissertação ou tese dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos a distância **devem ser presenciais**, diante de banca examinadora que inclua pelo menos 1 (um) professor não pertencente ao quadro docente da instituição responsável pelo programa.

§ 3º Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos a distância **obedecerão às mesmas exigências** de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento estabelecidas por esta Resolução.

§ 4º A avaliação pela CAPES dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* a distância utilizará critérios que garantam o cumprimento do **preceito de equivalência entre a qualidade da formação assegurada por esses cursos e a dos cursos presenciais.** (BRASIL, 2001, grifo nosso).

A avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, independentemente se desenvolvidos a distância ou de forma presencial, é feita por área do conhecimento e compreende a realização do acompanhamento anual (avaliações orientadoras) e da avaliação trienal (atribuição de nota em uma escala de 1 a 7, no caso dos mestrados acadêmicos e doutorado, e de 1 a 5, no caso dos mestrados profissionais, de acordo com critérios e metodologias próprios, pela Comissão de Área, a partir dos dados obtidos do Sistema Coleta Capes), informando o desempenho de todos os programas que integram o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Os programas, para funcionar, precisam obter conceito igual ou superior a 3.

Para realizar a avaliação, a Capes estabelece os critérios, mas cada área é responsável por adaptá-los de acordo com a necessidade. O sistema é composto pelos seguintes critérios: 1) Proposta do programa; 2) Corpo docente; 3) Corpo discente; 4) Produção intelectual; e 5) Inserção social. Cada um desses quesitos é desmembrado em itens com as suas respectivas ponderações.

A avaliação é composta, em quase sua totalidade, por critérios quantitativos, exceção feita apenas para o critério Proposta do programa, que é qualitativo. Segundo Maccari et al. (2009a, p. 6), “80% dos itens do sistema de avaliação são de caráter quantitativo; os 20% restantes são qualitativos, mas medidos, em parte, de forma quantitativa”.

A relação de quesitos a serem avaliados é comum a todas as áreas do conhecimento, porém os percentuais podem oscilar, para mais ou para menos, no cômputo geral para composição da nota do curso (MACCARI et al., 2009; MACCARI; LIMA; RICCIO, 2009; MACCARI, 2008). Essa diferença é um reflexo da necessidade de desenvolvimento, específico de cada área, para superar possíveis fragilidades encontradas.

O sistema de avaliação vigente vem sendo utilizado para garantir a qualidade e a credibilidade dos cursos de mestrado, acadêmico e profissional, e de doutorado, em âmbitos nacional e internacional. Isso se reflete nos dados da pós-graduação *stricto sensu* brasileira, que indicam que essa vem crescendo ao longo dos anos. Em 14 anos, o número de cursos de mestrado, acadêmico e profissional, e doutorado passou de 1.259, em 1998, para 3.342, em 2012, um crescimento de 265% (CAPES, 2013). Porém, a disparidade da oferta de cursos de mestrado e de doutorado, entre as regiões e entre os estados que as compõem, não foi superada.

É indiscutível a concentração de cursos nas regiões Sul e, principalmente, Sudeste. Em termos percentuais, em 1998, a região Sudeste concentrava 54,69% dos cursos de mestrado e de doutorado, seguida das regiões Sul, com 19,70%, Nordeste, com 15,86%, Centro-Oeste, com 6,27% e Norte, com 3,47%. Ao final de 2012, 14 anos depois, portanto, a região Sudeste ainda continuava ofertando o maior número de cursos de pós-graduação *stricto sensu* no País, com 46,74%, seguida das regiões Sul, com 20,44%; Nordeste, com 19,66%; Centro-Oeste, com 8,02%, e Norte, com 5,15% (CAPES, 2013).

É válido ressaltar que o nível educacional tem sido um fator importante para explicar vários aspectos econômicos e sociais, como o crescimento e o desenvolvimento econômico sustentável e a redução da desigualdade de renda e do nível de pobreza, entre outros fatores.

A qualificação dos recursos humanos, em conjunto com outras ações, propicia o desenvolvimento do Estado e da região e evita que as pessoas tenham de deixar o local em que moram para cursar mestrado e/ou doutorado em outras cidades, provocando, muitas

vezes, movimento de migração. Esse é um desafio que o País precisa superar para propiciar o desenvolvimento equilibrado entre as regiões brasileiras. A permanência de mestres e doutores em seus locais de origem figura como ponto de partida para “a absorção de doutores em áreas específicas de modo a formar massa crítica capaz de propor programas de pós-graduação de qualidade” (CAPES, 2004, p. 48).

Outro dado relevante é a evolução do número de concluintes em programas de mestrado, acadêmico e profissional, e de doutorado. Esse crescimento, porém, é ainda muito pequeno, considerando a dimensão continental do Brasil. Em 1998, havia 3.915 brasileiros com o título de doutor e 12.351 com o título de mestre. Após 14 anos, em 2012, esse número era de 13.912 doutores e 42.878 mestres por programas acadêmicos e 4.260 por programas profissionais (CAPES, 2013), o que denota um crescimento de 375,32% no número de titulações.

Ao levar em consideração a população brasileira – no ano passado, eram 201.032.714 habitantes, segundo informações da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2013), o percentual de mestres e doutores formados no País, em 2012, ainda é irrelevante, uma vez que apenas 0,007% da população brasileira possui o título de doutor; e 0,023%, o título de mestre em programa acadêmico ou profissional. Esses números são indicativos de que há um longo caminho a ser percorrido.

Como pode ser observado, há assimetrias de toda ordem no SNPG. E, para fazer frente a essas demandas, é preciso criar mecanismos que ampliem o acesso aos programas de pós-graduação *stricto sensu* e, também, que reduzam as disparidades do nível de desenvolvimento científico e tecnológico entre as regiões e entre os estados, atendendo ao que prevê o PNPG. Um mecanismo possível para ampliar o acesso aos cursos de mestrado e doutorado é a educação *on-line*, porém o seu emprego no nível da pós-graduação *stricto sensu*, quer seja como apoio ao ensino presencial, quer seja como possibilidade de ofertar cursos semipresenciais e a distância, ainda é bem incipiente.

No exterior, ao contrário, há várias IES que ofertam cursos de mestrado e doutorado, nas modalidades a distância ou semipresencial,

em diversas áreas do conhecimento, como é o caso da *University of Liverpool*, *Université Sorbonne Nouvelle Paris 3* e *Open University*, entre outras.

Proposta do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública

No Brasil, a UFJF enviou à Capes, no ano de 2009, a proposta do Programa de Pós-Graduação Profissional (PPGP) em Gestão e Avaliação da Educação Pública, a ser oferecido na modalidade semipresencial. Aprovado na área de educação, com conceito 3, esse curso atende o que preveem o PNPG e a Portaria n° 286, de 21 de março de 2011, pois visa melhorar a educação pública brasileira, formando profissionais capazes de atuar à frente de instituições de ensino, desde a educação infantil até o ensino médio, uma vez que o setor educacional é estratégico para o desenvolvimento social, econômico e cultural da sociedade brasileira.

O programa está estruturado em uma área de concentração – Gestão e Avaliação da Educação Pública – e em quatro linhas de pesquisa, a saber: 1) Modelos, instrumentos e medidas educacionais; 2) Gestão, avaliação e reforma da educação pública; 3) Equidade, políticas e financiamento da educação pública; e 4) Avaliação, currículos e desenvolvimento profissional de gestores e professores da educação básica.

Esse mestrado surgiu como resultado do amadurecimento das experiências e pesquisas do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), órgão de pesquisa e desenvolvimento tecnológico criado há mais de dez anos, na UFJF. Ele possui caráter interinstitucional, pois envolve pesquisadores oriundos de diversas IES, e atua junto ao Governo Federal, aos Estados, aos municípios, a instituições e a fundações.

O CAEd tem por objetivo executar programas de avaliação educacional, promover ações para formação de especialistas na área de gestão da educação pública e desenvolver tecnologias para a administração escolar, visando modernizar a gestão educacional. A

instituição está organizada em cinco unidades: Pesquisa, Avaliação, Formação, Sistemas de Gestão e Administração. O mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública surgiu na Unidade de Formação, e, na ocasião, foi necessário criar uma coordenação específica, além das já existentes – Material Didático e Suporte Acadêmico.

No que se refere à composição do corpo docente, o PPGP envolve professores associados das unidades acadêmicas da UFJF, a saber: Faculdade de Educação, Faculdade de Economia, Faculdade de Administração, Departamento de Ciências Sociais (Instituto de Ciências Humanas) e Instituto de Artes e Design.

Além de interdisciplinar no que concerne à composição do corpo docente, o PPGP também tem um caráter interinstitucional, uma vez que participam professores/pesquisadores vinculados a outras cinco universidades brasileiras: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal do Ceará (UFC); Universidade de São Paulo – Ribeirão Preto (USP-RP); Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – (PPGP, 2011).

O PPGP, por meio da UFJF, mantém acordo de cooperação com a *Graduate School of Education*, da Universidade Harvard, desde 2008. Esse acordo incluiu a participação de professores daquela universidade na elaboração da proposta do curso, considerando o *know-how* que a instituição possui na formação de lideranças educacionais e também a integração de alguns professores de Harvard na condição de docente colaborador do PPGP.

Quanto ao ingresso dos alunos, o PPGP oferece 120 vagas anuais, sendo 100 delas distribuídas entre as cinco unidades federativas com as quais mantém convênio e 20 vagas para candidatos graduados interessados em exercer futuramente a função de diretor de escola ou ocupar cargos técnicos de gestão nas Secretarias de Educação.

Para inscrever-se no processo seletivo do PPGP, no caso dos gestores em exercício nas redes públicas de educação básica, é preciso atender aos critérios de participação estabelecidos pelas cinco unidades.

No caso das vagas destinadas ao público em geral, é preciso possuir diploma de graduação para concorrer.

O curso, com duração de dois anos, é oferecido, como já mencionado, na modalidade semipresencial. As atividades presenciais são realizadas no *campus* da UFJF, nos meses de julho e janeiro, totalizando quatro meses de participação no formato presencial. Nesse período, os alunos realizam atividades em tempo integral. Além disso, o programa também conta com momentos a distância, realizados ao longo de 16 meses.

Quando não estão no *campus* da universidade, toda semana os alunos cumprem quatro horas de atividades, sendo uma hora no formato síncrono e três no formato assíncrono. No curso, há disciplinas de um e dois créditos, mas apenas as de dois créditos são oferecidas parte presencial e parte a distância. As de um crédito somente são oferecidas no formato presencial. No total, os alunos devem cumprir 38 créditos, assim distribuídos: 34 em disciplinas e quatro referentes à defesa da dissertação.

Uma vez finalizada a análise documental, o próximo passo será a análise do conteúdo da entrevista realizada com a vice-coordenadora do curso, Profa. Dra. Beatriz de Basto Teixeira, doravante chamada “entrevistada”.

Ouvindo a coordenação do curso

A entrevistada trabalha na UFJF desde 1995, lotada no Departamento de Ciências Sociais. Desde o ano 2000, é professora do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, programa acadêmico. Em 2009, passou a integrar também o corpo docente permanente do PPGP.

Além das experiências supramencionadas, a entrevistada coordenou, durante dois anos, o curso de Pedagogia a distância, oferecido pelo sistema UAB, na UFJF. Essa experiência, em especial, conforme

o relato, foi de fundamental importância para o seu aprendizado e, sobretudo, a está ajudando no que se refere à gestão do PPGP.

O diferencial do PPGP, de acordo com a entrevistada, não está fundamentado em sua oferta na modalidade semipresencial e profissional, mas, e principalmente, na forma como ele está organizado, ou seja, com aulas presenciais apenas nos meses de janeiro e julho de cada ano. O curso, mesmo sendo oferecido na modalidade semipresencial, como pode ser observado na tabela a seguir, é mais presencial do que a distância.

Tabela 1: Percentual de virtualidade do curso

Período	N° de Créditos / Horas-aula	
	A Distância	Presencial
1°	4 = 60 h/a	6 = 90 h/a
2°	4 = 60 h/a	6 = 90 h/a
3°	4 = 60 h/a	5 = 75 h/a
4°	2 = 30 h/a	7 = 105 h/a
Total de Créditos (38)	14 (36,8%) 210 h/a	24 (63,2%) 360 h/a

Nota: Dados de 2013.

Fonte: Elaboração dos autores.

Na análise dos dados, percebe-se que o número de créditos cursados presencialmente é suficiente para caracterizar o curso como presencial, pois a Capes orienta que um curso de mestrado deva cumprir um mínimo de 360 horas-aula em disciplinas ou atividades equivalentes. A parte a distância é utilizada como forma de manter o vínculo dos alunos no período em que não estão no *campus* da universidade.

No que se refere ao corpo docente permanente, verificou-se que ele é composto por professores de cinco áreas diferentes, a saber: Educação, Ciências Sociais, Artes e Design, Administração e Economia. Já o corpo docente colaborador e convidado é formado por professores oriundos de outras universidades nacionais (PUC-Rio, UFMG, UFPE, USP – *campus* de Ribeirão Preto e UFC) e da Harvard.

Mesmo atendendo aos critérios estabelecidos pela área, o perfil do corpo docente do PPGP, ao mesmo tempo em que é rico, por envolver

professores com formações diversas, também traz desafios, pois exige um esforço maior para alinhar a formação acadêmica e as pesquisas desenvolvidas por eles à área de avaliação da Capes na qual o curso está atrelado, que é a Educação.

Além dos docentes, o PPGP também conta com a figura do tutor. Esse profissional, com titulação mínima de mestre, é o responsável por acompanhar os alunos no período em que estão cursando disciplinas a distância.

No que se refere ao formato do curso, a entrevistada, assim como outros professores, no início, também teve dificuldade para acreditar no uso da EaD na pós-graduação *stricto sensu*, mas, em razão de suas experiências, vem mudando suas convicções e, como ficou evidente em seu relato, hoje acredita no potencial da modalidade.

A entrevistada demonstra muito entusiasmo ao falar sobre o curso, uma vez que, além da relevância da temática, a semipresencialidade fez com que muitos alunos pudessem ter acesso a ele. Outro ponto destacado foi a possibilidade de formar-se em serviço, aliando teoria e prática.

Em seu primeiro processo seletivo, o PPGP apresentou números muito expressivos: 5.000 inscrições no *site*, 3.000 inscrições deferidas, 2.700 pessoas realizaram a prova em oito cidades brasileiras, tudo isso para formar uma turma de 120 alunos – uma média de 22 candidatos por vaga. Pensando em termos de distribuição de alunos por professor orientador, se forem contados apenas os membros do corpo permanente, o resultado varia entre quatro e cinco orientandos por professor, o que constitui um número razoável. É válido ressaltar que esses professores também orientam alunos em outros programas de pós-graduação *stricto sensu* e que isso pode provocar uma quantidade excessiva de orientandos por orientador. Há que se pensar esse item, para que, futuramente, ele não venha a interferir na dinâmica do programa.

No que diz respeito à condução do curso, tanto nos momentos presenciais quanto nos a distância, de acordo com a entrevistada, os

alunos são incentivados a trabalhar de forma colaborativa e plural, ou seja, os grupos são criados envolvendo pessoas de diferentes localidades, para que possa haver troca de experiências.

É válido ressaltar que, mesmo nos momentos a distância, eles têm conseguido criar aquilo que se espera de um curso de pós-graduação *stricto sensu*: o incentivo à convivência e à troca de experiência, criando um espaço de construção coletiva do conhecimento e de incubação de ideias a serem aplicadas no exercício da profissão.

Além do desafio de trabalhar de forma colaborativa, devido à sua natureza, o programa precisa vencer algumas barreiras. Uma delas é a questão da produção intelectual dos alunos, pois, na área de educação, o Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública é profissional e, por esse motivo, os trabalhos desenvolvidos pelos alunos têm uma natureza diferente daqueles desenvolvidos por alunos de programas acadêmicos. Os programas profissionais são a minoria, e não há eventos profissionais ou periódicos na área de educação ou correlata em número suficiente para escoar a produção do programa. Isso, no longo prazo, poderá trazer consequências, especialmente no que se refere à avaliação da Capes, uma vez que a produção discente é um dos principais itens avaliados no quesito Corpo discente, teses e dissertações, que representa 35% da avaliação global.

Essa dificuldade é percebida pela entrevistada. Em suas palavras: “[...] os alunos, ao se lançarem nessa primeira fase de dissertação, já devem começar a ter alguns produtos ou trabalhos para submeter para eventos, ainda que não aconteçam os profissionais, mas para os acadêmicos que já existem”. Destaca-se que a orientação só começa no terceiro semestre do curso, o que pode retardar a preparação de peças publicáveis.

No que se refere ao preparo das disciplinas, segundo a entrevistada, o professor é a pessoa responsável por estabelecer o conteúdo programático e a bibliografia básica e complementar. Adicionalmente, ele produz os recursos, orienta os tutores e acompanha o desenvolvimento do que está acontecendo na plataforma nos

momentos *on-line*, ou seja, é o professor quem planeja tanto os momentos presenciais quanto os momentos a distância, mas com a participação efetiva dos tutores.

Em relação ao AVA utilizado, a entrevistada afirma saber da existência de outros, mas o programa optou pelo *Moodle*, um *software* livre, por atender plenamente as necessidades do curso e também por permitir “alterar *layout*, customizar e transformá-lo em um ambiente agradável, bonito, ágil e eficaz, um tipo de experiência que pretendemos oferecer aos alunos”.

Quando indagada sobre os planos para o futuro do PPGP, a entrevistada mencionou a necessidade de consolidá-lo e torná-lo reconhecido no cenário da pós-graduação brasileira. O propósito do curso é bastante ousado: “a nossa ideia é a de que os gestores que passam pelo nosso curso não só tenham a oportunidade de fazer o seu mestrado, mas que criem mesmo uma rede, é ... como uma espécie de movimento em prol da reforma da educação nos seus estados, nos seus municípios, enfim, no Brasil”.

O que pensam os discentes

A segunda parte da pesquisa foi conduzida junto aos alunos. Dos 120 matriculados, 97 responderam ao questionário proposto e apenas um foi descartado por não estar assinado, representando exatos 80% do total de alunos do PPGP.

Os questionários respondidos foram registrados e catalogados. Para isso, foi estabelecido um código, visando manter o anonimato dos respondentes. A lógica utilizada na criação do código foi a de ordem de digitação, na qual foi atribuída a inicial R de respondente e um número, por exemplo, 01, para controlar o número de respondentes, criando a sequência de códigos de R-01 a R-96.

O questionário aplicado era composto por 17 questões abertas, visando, principalmente, traçar um perfil do aluno e compreender a dinâmica de participação e suas impressões em relação ao curso.

O grupo é bastante diverso, e não só no que se refere à origem geográfica, mas também no que diz respeito à faixa etária. Os alunos têm entre 26 e 62 anos. Dos 96 respondentes, a maior concentração está nas faixas etárias entre 41 e 50 anos (51,04%) e 31 e 40 anos (35,41%). No que se refere à origem geográfica, eles são de várias cidades pertencentes a seis Estados brasileiros, mas há uma concentração nos estados de Minas Gerais (56,8%) e Rio de Janeiro (21,1%).

Ainda em relação ao perfil dos alunos, eles são graduados em diversas áreas do conhecimento, como Ciências Humanas, Ciências Sociais e Saúde, entre outras. No que se refere às experiências anteriores com cursos realizados na modalidade semipresencial ou a distância, dos 96 respondentes, 39, ou seja, 40,6% não possuíam experiência anterior, e desses, 17,9% já haviam pensado na possibilidade de fazer cursos nessa modalidade, 25,6% nunca haviam pensado nisso, e o restante, 56,5%, não soube opinar.

Ao serem questionados sobre o que os incentivou a escolher o curso, os alunos apresentaram vários motivos, mas o que mereceu destaque foi o de que apenas 7,3% dos entrevistados escolheram o curso por ele ser semipresencial; os demais optaram por outros motivos, como interesse na área de concentração do curso; crescimento profissional; qualidade do programa e da instituição entre outros. Porém, é válido ressaltar que 71,9%, afirmaram que o fato de o curso ser semipresencial ajudou no momento da escolha. Isso mostra que, se o curso é ofertado por uma IES reconhecida e apresenta as condições ideais de infraestrutura, não importa a modalidade em que ele é oferecido.

No que concerne ao AVA utilizado, os alunos foram unânimes ao responder que a plataforma *Moodle* foi uma boa escolha. Além dessa TIC, há uma disciplina que solicita aos alunos a construção de *blogs*, o que para eles tem sido uma boa experiência.

Em relação às atividades em grupo, tanto nos momentos presenciais quanto nos a distância, os alunos apontaram como algo positivo. Apenas 2,1% não aprovam esse tipo de organização, pois encontram dificuldades em desenvolvê-las devido a questões pessoais.

Um dado importante e que requererá a atenção da coordenação é a questão da produção científica, técnica e tecnológica, pois quando os alunos foram questionados sobre o assunto, 77,1% responderam que não foram incentivados ou orientados nesse sentido, apenas 22,9% afirmaram já ter ouvido falar ou ter sido incentivado. É perceptível a falta de clareza entre os alunos sobre a importância desse item para a avaliação de qualquer programa de pós-graduação *stricto sensu*, como demonstram, por exemplo, as seguintes respostas: “Na verdade, o tempo que temos que destinar ao estudo e à realização dos trabalhos já nos ocupa demais” (R-04) e “Acredito que seja porque esse não é o nosso foco” (R-07).

Nas respostas dos alunos há, pelo menos, dois problemas latentes: o primeiro é relativo ao fato de que eles acreditam que, pela falta de tempo, poderão abster-se do compromisso de produzir peças científicas e publicá-las. O segundo é oriundo da ideia de que, por ser um mestrado profissional, este (a produção de peças científicas) não é o objetivo do curso.

Há, porém, casos em que os alunos, mesmo afirmando não terem sido orientados nesse sentido, sugerem algumas alternativas para incentivar a produção de trabalhos científicos: “Sugiro a criação de uma revista do curso de mestrado para produção científica dos alunos” (R-15); “Sugiro que os trabalhos até então produzidos sejam devolvidos com a orientação para reescrita no formato para apresentação ou publicação” (R-72); “Poderíamos produzir mais artigos, já que estamos casando experiência e fundamentação teórica no mestrado profissional” (R-31); “Que sejamos orientados e estimulados. Cabe lembrar que a maioria dos alunos não frequenta o ‘meio acadêmico’ onde isto é estimulado” (R-61).

O R-61 menciona que os alunos do PPGP não estão frequentando o meio acadêmico. Portanto, será necessário fazer com que entendam que, independentemente de frequentar um curso acadêmico ou profissional, eles terão de desenvolver produção científica, técnica e tecnológica.

No caso dos alunos que se consideram incentivados a produzir trabalhos científicos, esse estímulo, segundo eles, ocorre por meio dos seguintes mecanismos relacionados: “Fomos incentivados a construir um *blog*” (R-64); “Possibilidade de publicação *on-line* das melhores dissertações” (R-43); “Por meio das produções coletivas e projetos de intervenções” (R-88).

É válido ressaltar que a construção de *blogs* constitui importante recurso para compartilhar experiências e, principalmente, para aprimorar a escrita e divulgar informações. Porém, deve-se pensar as produções discentes de forma mais abrangente, incentivando os alunos a produzirem peças científicas de intervenção em seus ambientes de trabalho.

Em relação à satisfação com o curso, os alunos, de maneira geral, estão satisfeitos. Todavia, há vários relatos que alertam para o caráter excessivamente disciplinar: “Estou satisfeita, entretanto, com a sensação de que, quando começo a aprender, já é tempo de iniciar novo aprendizado” (R-69); “O atropelo de atividades nas disciplinas prejudica nossa aprendizagem” (R-06).

As queixas sobre o número excessivo de atividades é um reflexo do número de créditos que os alunos precisam cumprir, 38 no total ou 570 horas/aula, quando o praticado por outras instituições é de 24 créditos ou 360 horas/aula. Em razão disso, as sugestões para melhoria, em sua grande maioria, se referem à redução do caráter disciplinar do curso.

Essa fragilidade poderá, em futuro próximo, provocar a evasão de alunos, por não conseguirem acompanhar o ritmo do curso, principalmente porque lhes é cobrado que terminem no prazo estabelecido – 24 meses –, para não prejudicar a avaliação do curso.

Considerações finais

A oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade semipresencial ou a distância ainda é algo muito incipiente no Brasil, e as instituições interessadas em oferecer cursos nesses formatos

precisam lidar com a inexistência de critérios orientadores específicos para esse nível de ensino. Por isso, o PPGP tem um grande desafio pela frente: justamente o de gerir um programa de pós-graduação *stricto sensu* profissional na modalidade semipresencial, uma vez que são duas frentes relativamente novas no cenário da pós-graduação *stricto sensu*.

Além de ser profissional e semipresencial, o PPGP é composto por um corpo docente multidisciplinar e interinstitucional, o que torna esse programa inovador em vários aspectos. Por apresentar tal característica, ele terá de arcar com o ônus de ainda não ter critérios orientadores que contemplem suas especificidades. Por outro lado, o programa tem o bônus de ser o primeiro com esse tipo de proposta, e, uma vez consolidado, poderá incentivar o surgimento de outros programas com características semelhantes.

É válido ressaltar que gerir um corpo docente multidisciplinar e interinstitucional, com interesses e formações diversas requererá grande habilidade da coordenação. Soma-se a isso o vínculo desses professores com outros programas, muitas vezes na condição de membro do corpo permanente. Nesse contexto, tem-se em mão um grande desafio, principalmente no que se refere à orientação e à produção científica, técnica e tecnológica.

Ainda sobre a produção, o programa também precisa somar esforços para fazer com que os alunos se conscientizem de que, mesmo em um programa profissional, terão de produzir trabalhos de qualidade que sejam, preferencialmente, de caráter aplicado, uma vez que o curso é oferecido na modalidade profissional. Outro esforço necessário será no sentido de abrir espaços em eventos científicos e em periódicos das áreas de educação e correlatas.

Os alunos, de modo geral, estão satisfeitos com o curso. Será necessário efetuar alguns ajustes, como reduzir ou reorganizar as disciplinas, visando focar no desenvolvimento da dissertação; bem como promover ações para incentivar a produção científica, técnica e tecnológica aos discentes.

Em suma, o mestrado profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública é muito jovem e precisará pensar no futuro a partir dos resultados da avaliação trienal realizada pela Capes referente ao ciclo 2010-2012, ainda não divulgada quando da finalização desta pesquisa. Quando isso ocorrer, será possível verificar o grau de evolução do programa e, principalmente, como a área considerará as especificidades existentes na própria natureza do curso e o impacto social proveniente da iniciativa.

Recebido em 22/04/2013
Aprovado em 27/07/2013

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 5 ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BELLONI, M. L. Mídia-educação e Educação a Distância na formação de professores. In MILL, D.; PIMENTEL, N. **Educação a Distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Decreto n° 6.303**, de 12 de dezembro de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6303.htm>. Acesso em: 10 jan. 2013.

_____. **Portaria n° 286**, de 21 de março de 2011. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria-n-289-de-21-03-2011-bolsas-professores-mestrado-profissional.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

_____. **Resolução CNE/CES n° 1**, de 3 de abril de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces01_01.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2013.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital Pró-Administração n° 09/2008**. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_Pro_Administracao.pdf. Acesso em 10 jan. 2013.

_____. **Ferramenta de dados georreferencial (Geocapes)**. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://geoCapes.Capes.gov.br>>. Acesso em: 1º fev. 2013.

_____. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG): 2005-2010**. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG_2005_2010.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2013.

_____. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG): 2011-2020**. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/plano-nacional-de-pos-graduacao/pnpg-2011-2020>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

CASTELLS, M. **A galáxia da Internet**: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

CAULLEY, D. N. **Document Analysis in Program Evaluation**. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory, 1981.

COLLIS, J.; HUSSEY, R. **Pesquisa em Administração**: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

EISENHARDT, K. M. Building Theories from Case Study Research. **Academy of Management Review**, v. 14, n. 4, 1989.

FILATRO, A. **Design Instrucional contextualizado**: educação e tecnologia. São Paulo: Editora Senac, 2010.

GEITH, C; VIGNARE, K. Access to education with online learning and open educational resources: can they close the gap? **Journal of Asynchronous Learning Networks**, v. 12: Issue 1, 2008.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

_____. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MACCARI, E. A. **Contribuições à gestão dos programas de pós-graduação stricto sensu em administração no Brasil com base nos sistemas de avaliação norte americano e brasileiro**. 2008. Tese de Doutorado-Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo, USP, 2008.

MACCARI, E. A. et al. A gestão dos programas de pós-graduação em administração com base no sistema de avaliação da Capes. **Revista de Gestão USP**, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 1-16, out./dez. 2009.

MACCARI, E. A.; LIMA, M. C.; RICCIO, E. L. Uso do Sistema de Avaliação da CAPES por Programas de Pós-Graduação em Administração no Brasil. **Revista de Ciências da Administração**, v. 11, n. 25, p. 68-96, set./dez. 2009.

MARTINS, O. B. Teoria e prática tutorial em Educação a Distância. **Educar**, Curitiba, n. 21, p. 153-171, 2003.

MORAN, J. M. Contribuições para uma pedagogia da educação *on-line*. In: SILVA, M. (Org.). **Educação on-line**: teorias, práticas, legislação e formação corporativa. São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, E. G. **Educação a distância na transição paradigmática**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

PPGP – Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. **Caracterização geral do Programa**. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/mestrado/inicio.faces>>. Acesso em: 20 out. 2012

_____. **Estrutura do curso de Mestrado**. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/mestrado/cursos.faces>>. Acesso em: 18 out. 2012

RAMAL, A. C. Educação com tecnologias digitais: uma revolução epistemológica em mãos do desenho instrucional. In SILVA, M. (Org.). **Educação on-line**: teorias, práticas, legislação e formação corporativa. São Paulo, 2006.

SCAGNOLI, N. A Review of Online Learning and its Evolution in Latin America. **Policy Futures in Education**, v. 7 n. 5, 2009.

TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**: la búsqueda de significados. Barcelona: Paidós, 1996.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

RBPG

RBPG - Revista Brasileira de Pós-Graduação

O prédio da Biblioteca Comunitária da Universidade Federal de São Carlos, inaugurado em 1995, propicia a democratização do espaço físico, do acervo, dos serviços e dos produtos da universidade, acolhendo as comunidades universitária e científica, estudantes dos ensinos fundamental e médio e o público em geral.

Foto: Acervo Coordenação de Comunicação Social da UFSCar





Características e expectativas dos inscritos no processo seletivo do mestrado profissional em Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde

Characteristics and expectations of those enrolled in the selection process of the professional master's course in Labor Management and Health Education

Características y expectativas de los inscritos en el proceso de selección del máster profesional en Gestión del Trabajo y Educación para la Salud

Sérgio Pacheco de Oliveira, doutor em Saúde Coletiva pelo Instituto de Medicina Social da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (IMS/Uerj), pesquisador da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca (Ensp) e pesquisador da Estação de Trabalho Ensp/Fiocruz, da Rede Observatório de Recursos Humanos em Saúde da OPS/OMS/MS. E-mail: spacheco@ensp.fiocruz.br.

Antenor Amâncio Filho, doutor em Saúde Pública pela Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca (Ensp), pesquisador da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca e pesquisador da Estação de Trabalho Ensp/Fiocruz, da Rede Observatório de Recursos Humanos em Saúde da OPS/OMS/MS (*in memoriam*).

Isabella Vitral Pinto, mestre em Saúde Pública pela Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca (Ensp) e analista técnica de Políticas Sociais, no Departamento de Assistência Farmacêutica e Insumos Estratégicos, do Ministério da Saúde. E-mail: isabella.pinto@saude.gov.br.

Resumo

As dificuldades enfrentadas na capacitação dos profissionais da saúde envolvem um conjunto de variáveis para garantir que os princípios e as diretrizes que regem o Sistema Único de Saúde (SUS) sejam preservados e fortalecidos. O mestrado profissional vem se apresentado como uma alternativa para a solução da capacitação e qualificação do profissional de saúde. O presente artigo discorre sobre os temas propostos e algumas características dos candidatos a esse mestrado, como gênero, graduação, unidade federativa e instituição de origem e título da proposta de trabalho. Oitenta vírgula oito por cento eram do sexo feminino, com predominância das profissões da saúde e da região Sudeste. Pode-se perceber a aderência dos candidatos à proposta do mestrado profissional em Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde.

Palavras-chave: Educação em Saúde. Mestrado Profissional. Gestão do Trabalho em Saúde. Gestão da Educação na Saúde.

Abstract

The training of health professionals faces a set of variables to ensure that the principles and guidelines that govern the National Unified Health System (SUS) are preserved and strengthened. The professional master's degree has been presented as an alternative to the solution of the training and qualification of health professionals. This article discusses the topics proposed and some characteristics of the master candidates, such as gender, undergraduate field, federative unit and institution of origin, and title of the proposed work. Eighty point eight percent were female and a predominance of candidates belonged to the health professions and was from the southeast region. One notices that the candidates adhere to the proposal of the professional master's program in Management Labor and Education in Health.

Keywords: Health Education. Professional Master's Degree. Labor Management in Healthcare. Management of Health Education.

Resumen

Las dificultades enfrentadas en la formación de profesionales de la salud implican un conjunto de variables que intervienen para asegurar que los principios y directrices que rigen el Sistema Único de Salud (SUS) de Brasil sean preservados y fortalecidos. El curso de máster profesional ha presentado como una alternativa a la solución de la formación y calificación del profesional en salud. Este artículo aborda los temas propuestos y algunas características de los candidatos al máster como el género, la graduación, la unidad federativa y la institución de origen, y el título del trabajo propuesto. Ochenta coma ocho por ciento eran mujeres, con un predominio de las profesiones sanitarias, y en la región sureste. Se puede percibir la adhesión de los candidatos a la propuesta del máster profesional en Gestión del Trabajo y Educación para la Salud.

Palabras clave: Educación para la Salud. Máster Profesional. Gestión Laboral en el Sector Salud. Gestión de la Educación en Salud.

Introdução

A formação e a capacitação de recursos humanos na saúde são ainda uma questão em busca de equacionamento, sendo objeto de preocupação permanente por parte de educadores, pesquisadores, planejadores e formuladores de políticas públicas para a área da saúde. As dificuldades enfrentadas nesse terreno podem ser mais bem compreendidas quando se constata que a formação das diferentes categorias profissionais do campo da saúde envolve um conjunto de variáveis para garantir que os princípios e as diretrizes que regem o SUS sejam preservados e fortalecidos, a fim de que sua consecução ocorra sob os marcos dos direitos sociais e da atenção integral à saúde, com equidade e universalidade. Nesse contexto, amplia-se o elenco de proposições e de alternativas que merecem ser debatidas, refletidas e implementadas com coragem, sensatez e acuidade, relacionadas a medidas para (re)organizar a oferta de serviços preventivos e curativos com base nas necessidades da população (AMÂNCIO FILHO; OLIVEIRA; VIEIRA, 2012).

O mestrado profissional vem se apresentando como alternativa para a solução da capacitação e para a qualificação do profissional de saúde. O Parecer CES n° 977, de 3 de dezembro de 1965, sobre a definição dos cursos de pós-graduação, do então Ministério da Educação e Cultura (MEC), o qual teve como relator Newton Sucupira, lançou as bases da atual pós-graduação brasileira. Esse edital já citava a modalidade profissional de pós-graduação ao lado da acadêmica, embora relacionada, naquele momento, ao doutorado (BRASIL, 1965).

Até 1995, não havia distinção clara entre as modalidades acadêmica e profissional de mestrado, embora mais e mais instituições viessem formando profissionais para trabalhar nos serviços, além da academia (HORTALE et al., 2010). Naquele ano, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Ensino Superior (Capes) publicou a primeira portaria para a regulamentação dos mestrados profissionais (BRASIL, 1995). A mesma instituição, com a publicação da Portaria n° 17, de 2009, entre outras coisas, assume a avaliação dos cursos de MP ofertados (BRASIL, 2009).

A modalidade de mestrado profissional vem, ao longo dos anos, experimentando grande crescimento em várias áreas do conhecimento. Na saúde coletiva, os programas de mestrado profissional surgiram da necessidade de aperfeiçoamento de recursos humanos de alto nível do Sistema Único de Saúde (SUS) – em especial os profissionais mais diretamente vinculados e exercendo atividades nos serviços de saúde. A área mostrou uma grande vocação para a formação nessa modalidade de pós-graduação em todo o Brasil, triplicando sua participação no total de cursos oferecidos entre 2002 e 2006 (CAPES, 2012).

A Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca (Ensp-Fiocruz) respondeu ao desafio e, desde de 2002, oferta essa nova modalidade em seu programa de pós-graduação, com áreas de concentração em Gestão, Vigilância e Políticas Públicas e Desenvolvimento, tendo como foco os profissionais e gestores localizados em instâncias estratégicas do Sistema Único de Saúde.

A criação, em 2003, da Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES) na estrutura do Ministério da Saúde proporcionou a articulação entre os campos da gestão e da educação na saúde. Nesse contexto, destacou-se a preocupação com a formação dos gestores que atuam nos espaços institucionais responsáveis pela implementação das políticas de gestão das relações de trabalho e de formação dos trabalhadores do SUS. Nesse sentido, o mestrado profissional em Gestão do Trabalho e da Educação em Saúde da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca objetiva qualificar profissionais para melhor atuarem no SUS.

O curso tem como pressuposto o princípio de que, além da necessidade de competência técnica e científica na especificidade de cada profissão, é preciso, na aprendizagem, estabelecer uma ponte entre os conteúdos apreendidos na escola e os requerimentos do mundo do trabalho, mediante processo que leve em conta a experiência de vida, as aptidões e as características individuais do aluno, assim como as exigências que lhe são impostas no cumprimento de suas obrigações profissionais e sociais (AMÂNCIO FILHO; OLIVEIRA, 2009).

Com atividades em sala de aula em períodos de concentração de uma semana por mês, em horário integral, o mestrado profissional em Gestão do Trabalho e da Educação em Saúde ofereceu 30 vagas para a formação de sua primeira turma, em 2008 (ENSP, 2008). A segunda turma (2010-2012) contou com 224 inscritos e 210 inscrições homologadas (ENSP, 2009). Essa grande procura pelo curso despertou o interesse em conhecer as expectativas dos candidatos em relação às possibilidades estimadas do curso, na consecução dos seus projetos de pesquisa. Assim, o edital do segundo processo seletivo exigiu dos inscritos uma proposta de projeto de pesquisa. O processo seletivo foi realizado nas dependências da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, no Rio de Janeiro.

O presente artigo pretende discorrer sobre os temas propostos pelos candidatos da referida seleção (turma 2010-2012) e apresentar algumas de suas características, como graduação, estado e instituição de origem.

Metodologia

Os dados dos inscritos foram obtidos na plataforma SIGA, meio padrão de cadastramento dos candidatos aos vários cursos da Ensp. Foram recuperados dados relativos a gênero, graduação, unidade federativa e tipo de instituição de origem, além do título da proposta de trabalho.

Com o objetivo de conhecer os assuntos das propostas, buscou-se agrupá-las segundo seus títulos. Eles foram categorizados, sempre que possível, por meio dos Descritores em Ciências da Saúde (DeCS). DeCS é um vocabulário estruturado criado pela Biblioteca Regional de Medicina (BIREME) para servir como linguagem única na indexação de artigos de revistas científicas, livros, anais de congressos, relatórios técnicos e outros tipos de materiais textuais, assim como para ser usado na pesquisa e recuperação de assuntos da literatura científica nas fontes de informação disponíveis na Biblioteca Virtual em Saúde (BVS).

Quando o descritor adequado para o título da proposta não foi encontrado nos DeCS, utilizaram-se palavras-chave comumente empregadas em artigos da área.

Procedeu-se à consolidação dos dados e à análise das características dos candidatos, com inscrição homologada ou não – sexo, graduação, instituição de origem e estado de residência. As propostas de trabalho foram, então, agrupadas segundo os dois critérios apontados.

Resultados

Em relação ao gênero, 80,8% dos inscritos na seleção eram do sexo feminino, o que acontece com a maioria das profissões da saúde (BRASIL, 2006).

Quanto à graduação, observou-se que 19 dos candidatos haviam se formado em dois cursos de graduação. Como não é possível saber o limite de utilização dos conhecimentos de cada graduação no

ambiente de trabalho de cada profissional, considerou-se, na análise, o total das 242 graduações relatadas. Destaca-se a grande proporção de profissionais oriundos do curso de Enfermagem interessados em cursar o mestrado profissional.

A Tabela 1 mostra a formação dos inscritos na seleção do mestrado profissional em Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, no ano de 2008.

Tabela 1. Formação dos inscritos na seleção do mestrado profissional em Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, 2008 – por graduação e acumulado por número de inscritos

Curso de graduação	Por graduação		Acumulado por número de inscritos	
	N	%	N	%
Enfermagem	74	30,6	74	30,6
Serviço Social	29	12	29	12
Psicologia	23	9,5	23	9,5
Odontologia	19	7,9	19	7,9
Pedagogia	12	5	12	5
Administração	11	4,5	11	4,5
Direito, Farmácia, Fisioterapia	7	2,9	21	8,7
Farmácia-Bioquímica	5	2,1	5	2,1
Biologia, Comunicação Social, Economia, Medicina, Nutrição	4	1,7	20	8,5
Fonoaudiologia	3	1,2	3	1,2
Biblioteconomia, Biomedicina, Ciências Sociais, Gestão/ Administração Hospitalar, Gestão de Recursos Humanos, História	2	0,8	12	4,8
Agronomia, Bioquímica, Ciências Contábeis, Educação Física, Geografia, Gestão, Gestão Pública, Matemática, Medicina Veterinária, Processamento de Dados, Química, Terapia Educacional, Terapia Ocupacional	1	0,4	12	4,8
Total	242	...	242	100

Fonte: Plataforma SIGA. Elaboração dos autores.

Nota: Um candidato não informou a graduação cursada.

A classificação dos candidatos segundo região e unidade federativa de origem mostrou que há concentração daqueles oriundos da região Sudeste, com destaque para o Rio de Janeiro e Minas Gerais (Tabela 2). As regiões Nordeste e Centro-Oeste também apresentaram parcela importante de inscritos.

Tabela 2. Origem dos inscritos na seleção do mestrado profissional em Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, segundo região geográfica e unidade federativa, 2008

Região/Estado		N	%
Brasil		224	100
Norte		31	13,8
	Amazonas	1	3,2
	Acre	1	3,2
	Amapá	6	19,4
	Pará	1	3,2
	Rondônia	1	3,2
	Roraima	4	12,9
	Tocantins	17	54,8
Nordeste		42	18,8
	Alagoas	8	19
	Bahia	12	28,6
	Ceará	5	11,9
	Maranhão	3	7,1
	Paraíba	2	4,8
	Pernambuco	1	2,4
	Piauí	5	11,9
	Sergipe	6	14,3
Sudeste		89	39,7
	Minas Gerais	29	32,6
	Espírito Santo	7	7,9
	Rio de Janeiro	43	48,3
	São Paulo	10	11,2

Região/Estado		N	%
Sul		27	12,1
	Paraná	20	74,1
	Rio Grande do Sul	2	7,4
	Santa Catarina	5	18,5
Centro-Oeste		35	15,6
	Distrito Federal	8	22,9
	Goiás	2	5,7
	Mato Grosso	6	17,1
	Mato Grosso do Sul	19	54,3

Fonte: Plataforma SIGA. Elaboração dos autores.

As instituições de origem dos candidatos foram, em sua maioria, as secretarias municipais e estaduais de saúde. As escolas de saúde pública (gestão estadual) e as escolas técnicas de saúde (gestão estadual, de universidades públicas ou da Fiocruz) também apresentaram proporções importantes de inscritos. A Tabela 3 descreve as instituições de origem.

Tabela 3. Instituição de origem dos inscritos na seleção do mestrado profissional em Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, 2008

Instituições de Origem	N	%
Secretarias municipais de saúde	83	37,4
Secretarias estaduais de saúde	78	35,1
Escolas de saúde pública	9	4,1
Escolas técnicas de saúde	9	4,1
Ministério da Saúde	7	3,2
Fiocruz	6	2,7
Fundações estaduais de saúde	6	2,7
Hospitais federais	5	2,3
Instituições particulares	5	2,3
Fundações de ensino e pesquisa	3	1,4

Instituições de Origem	N	%
Universidades estaduais	3	1,4
Hospitais universitários	2	0,9
Universidades federais	2	0,9
Fundação municipal de saúde	1	0,5
Secretaria de Estado de Desenvolvimento Regional	1	0,5
Universidade particular	1	0,5
Total	222 (*)	100

Fonte: Plataforma SIGA. Elaboração dos autores.

(*) Dois candidatos não informaram instituição de origem

Das 224 inscrições, 14 não apresentaram o título da proposta de trabalho, restando 210 para análise. Destas, 152 (72,4%) foram classificados segundo os DeCS (Tabela 4). Observou-se que as temáticas mais frequentes foram Formação de recursos humanos, Avaliação de recursos humanos em saúde, Avaliação em saúde, Educação profissional em saúde e Gestão em saúde (Tabela 4).

Tabela 4. Número e percentual de propostas dos inscritos na seleção do mestrado profissional em Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, segundo classificação por DeCS, 2008

DeCS	Por graduação		Acumulado por número de inscritos	
	N	%	N	%
Formação de recursos humanos	15	14,2	15	7,1
Avaliação de recursos humanos em saúde	14	13,2	14	6,7
Avaliação em saúde	13	12,3	13	6,2
Educação profissional em saúde	13	12,3	13	6,2
Gestão em saúde	11	10,4	11	5,2
Educação em saúde	10	9,4	10	4,8
Saúde do trabalhador	9	8,5	9	4,3
Planejamento em saúde, Sistemas de informação	8	7,5	16	7,6

DeCS	Por graduação		Acumulado por número de inscritos	
	N	%	N	%
Assistência à saúde, Gestão de recursos humanos em saúde, Recursos humanos em saúde	7	6,6	21	9,9
Gestão do conhecimento para a pesquisa em saúde, Implementação de plano de saúde	3	2,8	6	2,8
Avaliação de programas e projetos de saúde, Direito à saúde, Educação continuada, Políticas públicas de saúde, Promoção da saúde	2	1,9	10	10
Acesso aos serviços de saúde, Assistência farmacêutica, Atenção primária à saúde, Avaliação de resultados, Avaliação institucional, Educação a distância, Educação de pós-graduação, Financiamento da saúde, Gestão do conhecimento, Humanização da assistência, Mortalidade, Participação comunitária, Planejamento estratégico, Vigilância em saúde pública	1	0,9	14	7
Total	106	100	152	

Fonte: Plataforma SIGA. Elaboração dos autores.

Dentre os 56 (37,6%) títulos que não foram classificados segundo os DeCS, destacam-se as temáticas Gestão do trabalho em saúde, Educação permanente e Processo de trabalho (Tabela 5).

Tabela 5. Número e percentual de propostas dos inscritos na seleção do mestrado profissional em Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, segundo outra classificação, 2008.

Outras classificações	N	%
Gestão do trabalho em saúde	19	32,8
Educação permanente	18	31
Processo de trabalho	12	20,7
Negociação do trabalho na saúde	6	10,3
Gestão do trabalho e da educação em saúde	3	5,2
Total	58	100

Fonte: Plataforma SIGA. Elaboração dos autores.

Discussão

Com relação ao gênero, nota-se predominância do feminino, o que acontece com a maioria das profissões em saúde, como já citado anteriormente. A distribuição dos candidatos por graduação talvez ajude a explicar isso, uma vez que Enfermagem, Serviço Social e Psicologia, profissões com predominância feminina, contribuem com mais de 50% dos candidatos. De qualquer forma, a possível “feminilização” dessa força de trabalho merece mais estudos para ser mais bem entendida.

Na análise das graduações dos candidatos, seria válido, a princípio, partir do pressuposto de que há certa correlação entre a graduação e a intenção do candidato de cursar o mestrado em Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Pôde ser constatada predominância das profissões ligadas à saúde, mas também a presença de profissões fora da área da saúde. Considerando que Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde é eminentemente multidisciplinar, essa variedade de graduações se explica e pode até ser considerada desejável. Além disso, é uma área que veio se estruturando ao longo do tempo de forma não uniforme e que, apenas recentemente, passou a contar com meios de qualificação e de capacitação específicos, tendo como exemplo marcante o mestrado ora em estudo.

A variedade de graduações poderia ainda fazer supor o que se caracterizaria como desvio de função. No entanto, a vinculação dos candidatos, na sua imensa maioria, a instituições de saúde, especialmente secretarias estaduais e municipais de saúde, sugere fortemente a aderência dos candidatos às atividades de gestão. As secretarias estaduais e municipais de saúde contribuíram, juntas, com 70% dos candidatos inscritos, o que pode ser considerado altamente significativo, uma vez que são os locais de gestão do SUS, nos seus respectivos âmbitos administrativos.

A distribuição geográfica dos candidatos, com predominância da região Sudeste, pode ter sido influenciada por questões de acesso ao local do processo seletivo, no caso, as dependências da Ensp, embora não se tenha elementos para validar essa hipótese. Os custos de locomoção e estadia não foram pagos pela Ensp na fase de seleção.

Considerações finais

Com relação às propostas de trabalho, objeto central desta pesquisa, foi possível, como dito anteriormente, considerar 210 títulos de proposta. Tanto aquelas que puderam ser catalogadas utilizando os DeCS quanto as que não puderam estavam, em sua maioria, fortemente ligadas à área da Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Pode-se notar que a preocupação com a formação/capacitação dos profissionais de saúde foi um dos assuntos frequentes nas propostas, com títulos que mencionavam formação de recursos humanos, educação profissional em saúde e educação em saúde. Outro aspecto presente foi o da avaliação de recursos humanos em saúde e avaliação em saúde. O mesmo pode ser dito com relação aos assuntos saúde do trabalhador e planejamento em saúde.

Finalizando, pode-se perceber que o conjunto das instituições de origem dos candidatos e a aderência das suas propostas aos princípios que norteiam a área se encontram no cerne da construção e da implantação do curso de mestrado profissional em Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, da Fundação Oswaldo Cruz. Acrescente-se ainda o fato de que um segundo estudo, que incluiu os egressos da turma constituída pelo processo seletivo abordado neste texto, está em fase de análise de dados e preparo do manuscrito. Os objetivos do estudo são conhecer em que medida os projetos de intervenção dos egressos lograram ser implantados e contribuir com a melhoria dos conhecimentos sobre o mestrado profissional.

Recebido em 19/02/2014

Aprovado em 30/05/2014

Referências

AMÂNCIO FILHO, A.; OLIVEIRA, S. P. (Org.). **Mestrado profissional em gestão do trabalho e da educação na saúde: ação e reflexões**. Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde e Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca/FIOCRUZ. Rio de Janeiro, 2009.

AMÂNCIO FILHO, A.; OLIVEIRA, S. P.; VIEIRA, A. L. S. Considerações sobre o Mestrado Profissional em Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. **Divulgação em Saúde para Debate**, v. 47, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer n° 977 CES**, de 3 de dezembro de 1965. Definição dos cursos de Pós-Graduação. Brasília, DF, 1965.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa N° 47**, de 17 de outubro de 1995. Dispõe sobre o documento “Programa de Flexibilização do Modelo de Pós Graduação Senso Lato em Nível de Mestrado” no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Brasília, DF, 1995.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa n° 17**, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o Mestrado Profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Brasília, DF, 2009.

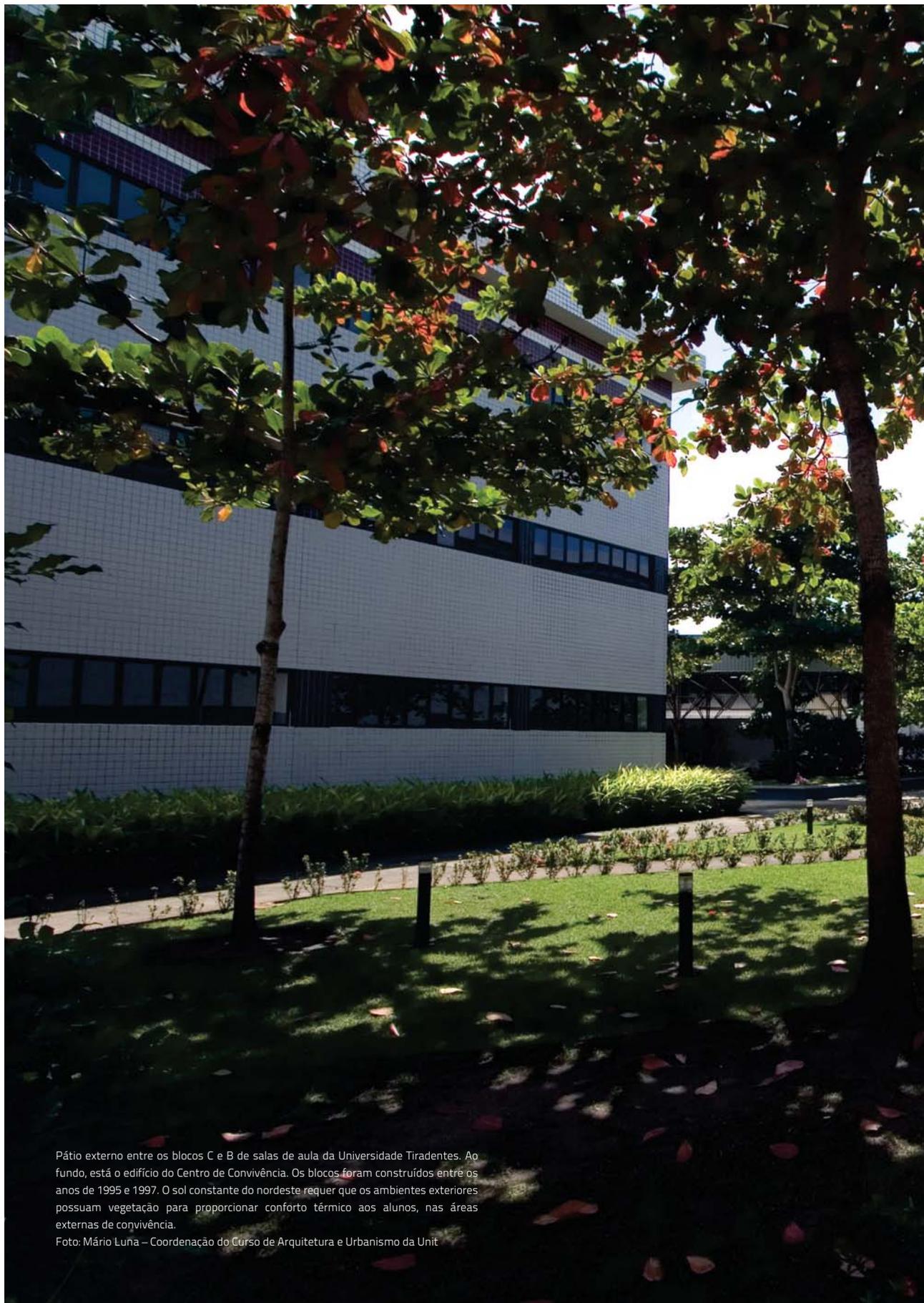
_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. **Dinâmica das graduações em saúde no Brasil: subsídios para uma política de recursos humanos**. Ministério da Saúde, 2006. 409 p. (Série G. Estatística e Informação em Saúde)

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Sistema de informações da pós-graduação**. Disponível em: <<http://geocapes.capes.gov.br/geocapesds/#app=c501&da7a-selectedIndex=0&5317-selectedIndex=0&82e1-selectedIndex=0>>. Acesso em: 21 maio 2012.

ENSP – Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca – Fundação Oswaldo Cruz. **Edital de Seleção para o Mestrado Profissional em Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde**. Rio de Janeiro, RJ, 2008.

_____. **Edital de Seleção para o Mestrado Profissional em Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde**. Rio de Janeiro, RJ, 2010.

HORTALE, V. A. et al. Características e limites do mestrado profissional na área da Saúde: estudo com egressos da Fundação Oswaldo Cruz. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 4, jul. 2010.



Pátio externo entre os blocos C e B de salas de aula da Universidade Tiradentes. Ao fundo, está o edifício do Centro de Convivência. Os blocos foram construídos entre os anos de 1995 e 1997. O sol constante do nordeste requer que os ambientes exteriores possuam vegetação para proporcionar conforto térmico aos alunos, nas áreas externas de convivência.

Foto: Mário Luna – Coordenação do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Unit



Orientação coletiva: uma experiência bem-sucedida

Collective orientation: a successful experience

Orientación colectiva: una experiencia exitosa

Patricia Brant Mourão Teixeira Mendes, doutora em Saúde Ambiental pela Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo (FSP-USP), pós-doutora em Sociologia Urbana pelo *Laboratoire Cresson - UMR CNRS 1563 Ambiances - Architecturales et Urbaines*, Grenoble, France, e diretora de projetos da Participare Instituto de Meio Ambiente e Cidadania. E-mail: patricia.brant@gmail.com.

Wanderley da Silva Paganini, doutor e mestre em Saúde Pública pela Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo (FSP-USP), livre docente em Saneamento Básico e Ambiental, professor associado da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo (FSP-USP) e Superintendente de Gestão Ambiental da Companhia de Saneamento Básico do Estado de São Paulo (Sabesp). E-mail: paganini@usp.br.

Miriam Moreira Bocchiglieri, doutora em Ciências (Saúde Pública) pela Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo (FSP-USP) e coordenadora de Comunicação Ambiental da Companhia de Saneamento Básico do Estado de São Paulo (Sabesp). E-mail: miriam.moreira@sabesp.com.br.

Resumo

Este artigo versa sobre uma metodologia utilizada para complementar a orientação individual dos pós-graduandos em seus projetos de pesquisa. Essa metodologia foi desenvolvida coletivamente a partir da experiência pessoal de um professor da pós-graduação. O objetivo da proposta foi o de amenizar o processo solitário e desconhecido vivenciado por seus orientandos, bem como possibilitar a construção de novos conhecimentos na medida em que compartilhassem suas

descobertas e apoiassem uns aos outros durante a elaboração da sua pesquisa.

Palavras-chave: Metodologia de Orientação Interdisciplinar. Orientação Coletiva. Espaço de Aprendizagem. Espaço de Acolhimento.

Abstract

This article is about a methodology used to complement the individual orientation of graduate students in their research projects. This methodology was developed from the personal experience of a graduate-level professor. The aim of this methodology is to ease the solitary and inscrutable process experienced by advisees, as well as make possible new knowledge acquired by sharing discoveries and by providing mutual support during the development of research.

Keywords: Guideline of Interdisciplinary Methodology. Collective Orientation. Learning Space. Welcoming Ambiance.

Resumen

Este artículo trata acerca de una metodología utilizada para complementar la orientación individual de los estudiantes de posgrado en sus proyectos de investigación. Esta metodología fue desarrollada de forma colectiva desde una experiencia personal de un profesor del posgrado. El objetivo de esta propuesta fue facilitar el proceso solitario y desconocido experimentado por sus alumnos, así como permitir la construcción de nuevos conocimientos en la medida en que compartieran sus descubrimientos y se apoyaran mutuamente durante la elaboración de sus investigaciones.

Palabras clave: Metodología de Orientación Interdisciplinaria. Orientación Colectiva. Espacio de Aprendizaje. Espacio de Acogimiento.

Introdução

A pós-graduação é um momento de reflexão sobre o cotidiano profissional e a necessidade de se produzir conhecimento sobre ele. Diferentemente da prática profissional em que o fazer é rotineiro e imediatista, a pós-graduação possibilita repensar essa trajetória teoricamente e reconstruí-la metodologicamente por meio de teorias, técnicas e instrumentos científicos.

Aberto ao desconhecido, o pós-graduando – em especial o mestrando – busca compreender a sua nova paixão: o projeto de pesquisa com o qual espera transformar o seu olhar profissional.

O cotidiano profissional do orientando é radicalmente modificado na pós-graduação, pois velhas concepções profissionais vão sendo redefinidas, novas atividades são introduzidas, novos conceitos são incorporados e novas habilidades precisam ser desenvolvidas – a escrita acadêmica é uma delas. O orientando passa a se relacionar com uma grade curricular diferente da graduação, uma vez que tem autonomia no que se refere à escolha das disciplinas, bem como a liberdade de cursá-las em outras áreas da universidade, pois as escolhas são feitas em razão da temática a ser pesquisada. Dessa forma, o aluno faz um levantamento das disciplinas de interesse para o período, apresentando-as ao orientador, que apontará aquelas que efetivamente poderão contribuir para a obtenção do embasamento necessário ao desenvolvimento da pesquisa.

Os desafios são muitos e vão surgindo no próprio processo de desenvolvimento do projeto – o medo do desconhecido, a solidão, a ansiedade de se apropriar de um novo conhecimento, as dúvidas sobre o projeto, a insegurança em relação aos instrumentos escolhidos etc. Segundo Ciampa (1987), é também o momento da construção de uma nova identidade no fazer acadêmico: a de orientando/pesquisador.

De certa forma, a pós-graduação põe em suspensão a vida profissional cotidiana do aluno. Uma nova rotina se instala aos poucos, reintroduzindo algo do velho cotidiano e algo do novo.

[...] esta suspensão da vida cotidiana não é fuga: é um circuito, porque se sai dela e se retorna a ela de forma modificada. À medida que estas suspensões se tornam frequentes, a reapropriação do ser genérico é mais profunda e a percepção do cotidiano fica mais enriquecida (FALCÃO; NETTO, 2012, p. 127).

A solidão é um dos maiores desafios do orientando no gerenciamento do seu projeto de pesquisa, pois nesse processo são poucos os que podem orientá-lo. O orientador é o seu interlocutor principal e, muitas vezes, ele não consegue entender as expectativas apresentadas.

A grande preocupação do orientando na pós-graduação é a administração do tempo e das etapas a cumprir, as matérias a serem cursadas, a qualificação, a pesquisa e a elaboração do trabalho e, finalmente, a defesa. O processo vivenciado na pós-graduação é denso, lança o orientando a uma montanha-russa solitária de emoções, ora ele experimenta a euforia, a produção caótica e rica de ideias, ora o marasmo, a impotência total, a dificuldade de colocar as ideias no papel e a falta de vontade de trabalhar o tema escolhido. Nesse processo, o orientador tem de ter sensibilidade para entender esse vendaval de emoções e transformar-se em um “quase” terapeuta.

A pós-graduação na Faculdade de Saúde Pública – principalmente na área de Saúde Ambiental – traz consigo um diferencial intrínseco a esse campo do conhecimento: o olhar multidisciplinar oriundo da heterogeneidade de formações profissionais dos orientandos e dos professores. Como bem pontua Mendes (2011), a relação homem/meio ambiente é o cenário principal da saúde ambiental. É nessa relação dual e pendular que as ações são pensadas, planejadas, pesquisadas, articuladas, avaliadas e gerenciadas. Dessa forma, todas as aulas, assim como os debates em classe, os livros e os trabalhos em grupo, carregam esse olhar multidisciplinar e instigam uma leitura mais complexa sobre o cenário objeto de discussão, desencadeando momentos de intensa reflexão para serem compreendidos e internalizados de imediato.

Este artigo faz uma reflexão sobre a metodologia utilizada para complementar a orientação individual dos alunos dos cursos de pós-graduação da Faculdade de Saúde Pública na realização de seus

projetos de pesquisas na área de Saúde Ambiental. Essa metodologia de orientação coletiva foi desenvolvida com base na experiência pessoal de um professor de pós-graduação. A intenção foi buscar uma forma de amenizar o processo solitário e desconhecido vivenciado por seus orientandos, criando um espaço de acolhimento no qual todos pudessem compartilhar descobertas, apoiar-se mutuamente e se solidarizar, sobretudo nos momentos difíceis, além de construir coletivamente novos conhecimentos.

A orientação coletiva

a. A dinâmica das relações orientador/orientando, orientador/orientandos, orientando/orientando

A relação entre orientador e orientando na pós-graduação é dinâmica e recíproca, um intercâmbio de experiências que se encontram em fases diferentes. Como bem pontuam Ferreira, Furtado e Silveira (2009), o orientando é um pesquisador em potencial em busca do seu desenvolvimento teórico, mas que ainda necessita de orientações para a sua autonomia científica.

Nas reuniões de orientação coletiva, a relação proposta é interpessoal, pois há um compromisso e um objetivo comum entre todos os membros. Esse compromisso é fundamental para o desenvolvimento da orientação coletiva.

[...] a relação interpessoal possibilita um processo rico de trocas, criando oportunidades de catarse, reflexão, (re)elaboração e (re)significação dos papéis de orientador e orientando (MENDES, 1998, p. 173).

Nesse sentido, podemos dizer que as orientações coletivas contribuem também para a autonomia científica do orientando, considerando-se ainda que, nas orientações coletivas, os participantes atuam sob o compromisso de se envolver com o projeto do outro, trocar informações, solidarizar-se em momentos difíceis, produzir conhecimento coletivamente, enfim, de formar um grupo de fato. Esse compromisso acordado é igualmente uma relação sujeito/sujeito, pois

[...] construída face a face, envolvendo movimentos intensos de subjetividade/objetividade, expressos num espaço social definido, mediados por papéis distintos que ambos desempenham (orientador/orientando e orientando/orientando) (Ibidem, p. 184).

O espaço é social, porque a atividade de orientação é exercida coletivamente em uma sala da universidade, possibilitando a reflexão sobre as atividades que permeiam as relações de todos os participantes: orientador/orientandos; orientador/orientando-pesquisador; orientador/orientando-bolsista; orientando/orientando; orientando-pesquisador/sujeitos da pesquisa; orientando-aluno/professores da pós-graduação e entre outros personagens¹ construídos ao longo do processo.

A dinâmica das reuniões propicia a troca de experiências vivenciadas pelos orientandos e fornece também a distância necessária para que o orientando possa refletir sobre as mudanças que ocorreram ao desenvolver uma ideia, ao apresentar o seu projeto e até mesmo ao cumprir a responsabilidade que exerce na situação em que se encontra.

Ao utilizar orientações coletivas centradas nos projetos de pesquisa dos orientandos, o orientador propicia um processo de reflexão sobre a elaboração desses projetos para todos os presentes, de formas diversas. Para o orientando que está expondo o seu projeto, funciona como mediação na reorganização do seu conteúdo e do caminho a ser perseguido; para os outros, como contato com um novo conhecimento e, às vezes, como mecanismo de *insights* para o seu próprio projeto.

b. Proposta baseada na experiência pessoal

A experiência se inicia no ano de 2003 no Departamento de Saúde Ambiental da Faculdade de Saúde Pública, com seis pós-graduandos, quatro orientandos do mencionado professor e dois mestrandos interessados no processo. O Departamento de Saúde Ambiental tem como objetivo formar pesquisadores e docentes que possam contribuir na concepção e na implantação de políticas públicas de meio ambiente, saúde pública e saneamento.

¹ Entende-se personagem aqui, segundo Ciampa (1987), como aquele que é definido no papel vivenciado pelo sujeito da ação, sendo ele, portanto, único e singular.

Como bem pontua Severino (2009), “a pós-graduação é destinada à produção do conhecimento através da pesquisa articulada à formação de novos pesquisadores”. Fazer ciência exige uma ambiência de reflexão e de estímulos, para poder problematizar, articular e elaborar considerações a respeito.

Tendo por base sua experiência pessoal na pós-graduação, o orientador idealizou uma proposta inicial de orientação coletiva para ser apresentada aos seus orientandos. Sua trajetória na pós-graduação lhe mostrou o quanto esse intenso processo é solitário e os vários desafios e preocupações que precisam ser enfrentados e conquistados. Intercalar orientações individuais com coletivas poderia ser um processo rico e acolhedor para seus orientandos.

Com tal quadro em mente e buscando formas de superá-lo, a proposta de orientação coletiva nasce como a possibilidade de ser um instrumento complementar às orientações individuais e um espaço facilitador para os orientandos refletirem sobre o seu cotidiano de pesquisador, amenizando a solidão desse processo, apoiando e alterando suas percepções sobre o que faz e sobre o alcance dessas ações.

c. O desenho da proposta inicial

A orientação coletiva foi estruturada mediante reuniões mensais com os orientandos, nas quais os projetos de pesquisa seriam trabalhados coletivamente, assim como os sentimentos difusos que permeiam o processo de pós-graduação.

As reuniões tiveram como premissa básica ser um espaço de acolhimento, de interlocução dos saberes vividos no cotidiano profissional e dos saberes técnicos e científicos nos processos das pesquisas. Como pontua Carvalho (2014), esse espaço pode possibilitar a capacidade de combinar os saberes vividos decorrentes das aprendizagens acumuladas na vida profissional, com a compreensão do conhecimento formal, técnico e científico, e construir um olhar multidimensional e (re) totalizante.

Como hipótese metodológica, apostou-se na inversão lógica usual de aprendizagem partindo do raciocínio verbal, da fluência comunicativa, para a elaboração escrita do projeto de pesquisa. Ou seja, os projetos de pesquisa são construídos a partir de apresentações orais para o grupo de orientandos, por meio de uma itemização básica, aprimorada a cada apresentação, de modo que, conforme as ideias ficam claras para os presentes, o orientando passa para a fase de escrever o projeto, conforme será detalhado adiante. Outra proposta metodológica adotada foi a inclusão de um roteiro de compromissos para facilitar o gerenciamento do projeto de pesquisa do orientando.

Diferentemente de outras, a graduação em Saúde Pública é uma área nova; assim, a convivência de profissionais de diversas formações é embrionária, um traço dessa área na qual se busca um olhar multidisciplinar. Os orientandos do grupo vêm de diversas áreas: Engenharia, Biologia, Serviço Social, Arquitetura e Administração, entre outros. Um grupo rico, com diferentes demandas e enfoques, temáticas e abordagens diversificadas e áreas de pesquisas semelhantes.

Dessa forma, alguns princípios embasaram a proposta:

- As palavras de Freire (2007, p. 23): “não há docência sem discência ... Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”;
- A construção de uma relação de confiança entre orientador e orientando;
- A construção de uma ambiência de acolhimento, de solidariedade e de trocas entre os participantes.
- O reconhecimento das competências e habilidades de cada um. Todos portam uma história profissional e, portanto, um conhecimento. Respeitar os saberes do outro é fundamental para fortalecer competências e desenvolver novas habilidades (FREIRE, 2007).
- O reconhecimento da capacidade de autonomia de cada um para desenvolver o seu projeto, pois ele é o seu bem maior. Como diz Freire (2007, p. 59), “ninguém é sujeito da autonomia de ninguém”.

Assim, na primeira reunião com os pós-graduandos, a proposta de orientação coletiva foi apresentada pelo orientador, que enfatizou a necessidade da participação ativa e do compromisso dos orientandos para que os benefícios esperados pudessem se concretizar no processo.

Metodologia empregada nas orientações coletivas

Na fase inicial da orientação coletiva, foram apresentadas algumas diretrizes e normas para auxiliar nesse processo, tanto do ponto de vista administrativo – a documentação envolvida –, quanto em relação a questões de ordem técnica:

- Elaboração de uma agenda anual das reuniões mensais de orientação coletiva, buscando garantir a presença de todos. As datas das orientações individuais seriam agendadas conforme a necessidade levantada pelo orientando;
- Montagem de uma pasta individual na sala do orientador, na qual seriam arquivados todos os documentos produzidos durante a pós-graduação: cópia de todos os documentos enviados para secretaria da universidade, atividades programadas, artigos, inscrições e certificados de participação em seminários, congressos, versões parciais da tese/dissertação e o texto final do trabalho, propriamente dito. Essa pasta seria manipulada tanto pelo orientador como orientando, exigindo um esforço maior do orientando para documentar a sua vida acadêmica, bem para organizar esse dossiê para os momentos de necessidade;
- Elaboração de um cronograma detalhado e dinâmico das atividades do orientando durante a pós-graduação, identificando todas as atividades e fases do projeto, com estimativas realistas de prazo para o seu desenvolvimento. Os cronogramas seriam fixados na sala do orientador, sendo sistematicamente atualizados depois das alterações observadas pelos orientandos durante o desenvolvimento do projeto;
- Produção de um artigo² por ano, preferencialmente de autoria coletiva, buscando enriquecer o currículo acadêmico (essa questão foi proposta como meta e não como obrigação);

² Esta proposta foi apresentada também para treinar a escrita, a fundamentação, a reflexão teórica dos orientandos. Trabalhar em pares ou mais (houve artigo com mais de cinco autores) em temas comuns é mais fácil e ajuda a treinar a comunicação escrita.

- Realização do exame de qualificação ainda no primeiro ano da pós-graduação, para o orientando poder se dedicar ao desenvolvimento do projeto – na Faculdade de Saúde Pública, ressalte-se, o aluno deve realizar o exame de qualificação em até 16 meses após a sua primeira matrícula no curso;
- Cumprimento da pauta das tarefas estabelecidas nas orientações.

Esse rol de compromissos visa ajudar o orientando a organizar seus documentos, controlar o tempo de mestrado e doutorado, que hoje é muito curto³, e tornar a sua trajetória acadêmica mais produtiva. As intercorrências e os obstáculos fazem parte do cenário da pós-graduação, portanto, ao administrar o tempo, o orientando tem a possibilidade de realizar ajustes, caso ocorra algum incidente no decorrer do percurso.

A metodologia empregada nas orientações coletivas foi construída coletivamente, assim o rol de compromissos e a dinâmica das reuniões foram discutidos e aprovados pelo grupo.

Foi decidido em conjunto que as reuniões mensais teriam duas horas de duração, sendo a primeira hora dedicada aos informes sobre congressos, indicação de textos, reflexões sobre formas de trabalhar o projeto e recomendações para expor um trabalho oral, entre outros. A segunda hora seria destinada à exposição oral dos trabalhos, na nomeada “sessão pinga-fogo”⁴. Ficou acordado também que, após cada apresentação, seria feita uma reflexão coletiva sobre os pontos notáveis dos projetos, tanto os positivos quanto os negativos.

Momento dos informes

Trata-se do momento de integração do grupo, das trocas de informações sobre as disciplinas, congressos, livros, textos, artigos de jornais, dicas para facilitar a revisão bibliográfica, indicações de *sites* e periódicos, discussões sobre como trabalhar os tópicos do projeto de pesquisa, métodos para exposição oral de um trabalho e até para o planejamento de aulas.

³ Mestrado: dois anos e seis meses; doutorado: quatro anos.

⁴ Assim foi nomeado pelo grupo por ser um momento de grande exposição, ressaltando-se que a grande maioria dos participantes tem dificuldade de falar em público, expor suas ideias e ser avaliada por outros.

Nas primeiras reuniões de orientação coletiva, esse momento praticamente ocupava todo o tempo, pois o grupo discutia os instrumentos e metodologias para a elaboração da itemização dos projetos de pesquisa e as formas para a exposição oral dos trabalhos. Eco (2002), Tobar (2001), Jay (1973), Minayo (1996) e o Guia de Apresentação de Teses (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2006) foram as referências teóricas para as discussões no grupo acerca do desenvolvimento dos itens básicos dos projetos: Introdução, Justificativa, Objetivos, Metodologia, Resultados e Conclusão, além das formas para a sua apresentação. Com base nessas discussões, o grupo elaborou um roteiro para a redação de teses e dissertações, que retrata de forma bastante simplificada as etapas percorridas ao se redigir um trabalho de pós-graduação.

Nesse ínterim, também foi construído um Manual de Conselhos para apresentação oral de trabalhos, fundamentado em um texto de Jay (1973), nas experiências do orientador e nas observações levantadas pelos orientandos nas sessões pinga-fogo.

Muitas dessas recomendações, extraídas de manuais e da literatura específica, foram traduzidas para uma linguagem simples e se tornaram lemas para o desenvolvimento das pesquisas: “Faça promessas que você possa cumprir”; “Não centralize a obtenção dos dados da pesquisa em uma pessoa específica”; “Equacione a questão dos recursos”; “Evite adversidades”; “Não corra riscos”; “O ideal é inimigo do possível”; “É fundamental manter o controle da amplitude a ser dada ao tema durante todas as etapas do trabalho”; “Evite ser muito abrangente, pois pode levar à perda do foco e da objetividade, dificultando o fechamento das ideias e o alcance dos resultados e objetivos propostos”.

Momento das sessões pinga-fogo

As sessões pinga-fogo consistem na apresentação oral do projeto de pesquisa e da dissertação/tese pelos orientandos, geralmente no segundo momento da reunião. Essas apresentações ocorrem especialmente durante três fases do processo de pós-graduação, ou seja,

na etapa inicial da pesquisa, quando o foco do orientando está voltado para a itemização básica do trabalho, na fase de qualificação do projeto e, finalmente, na fase de desenvolvimento e defesa pública.

Na fase de elaboração da itemização básica do projeto de pesquisa⁵, o orientando tem dez minutos cronometrados para exposição oral da estrutura do trabalho. Ele distribui cópia para todos os presentes, para o acompanhamento da sua exposição e anotações. Ante a diversidade das áreas e dos temas dos orientandos, essas apresentações precisam ser claras, pois a maioria dos ouvintes não domina o assunto e, às vezes, até desconhece a temática exposta pelo colega. Durante a apresentação oral, o orientando consegue não somente perceber se os assuntos apresentados estão conectados em uma sequência coerente, mas também identificar aqueles que estão apresentados de forma clara e aqueles que precisam ser melhorados.

Após a apresentação, todos os orientandos fazem perguntas e sugestões sobre o projeto. Nesse momento, o orientando percebe quais assuntos precisam ser clareados e, ao final das arguições, o orientador faz sua análise, com enfoque técnico em relação ao conteúdo e às metodologias, além de observações quanto à forma de apresentação. O momento de perguntas possibilita tanto a reflexão do orientando sobre o trabalho quanto o vislumbre de possíveis redirecionamentos, trazendo elementos que precisem ser aprofundados, incluídos ou retirados. Na fase da itemização do trabalho, o orientando chega a fazer três apresentações, buscando alcançar a objetividade e o sequenciamento lógico dos assuntos abordados no seu projeto. Essa etapa é muito importante, pois é um momento de reflexão e de amadurecimento da proposta de pesquisa, uma vez que ela servirá de roteiro para escrever o projeto, facilitando sua construção. O projeto de pesquisa só é elaborado após a itemização ser amadurecida e esgotada exhaustivamente nas sessões pinga-fogo.

⁵ Nessa fase o orientando ainda não escreveu o seu projeto de pesquisa, e está fazendo um exercício das intenções que povoam a sua mente.

A duração dessas sessões é ampliada para vinte minutos quando o projeto de pesquisa do orientando está pronto para a qualificação. Aqui também o orientando distribui cópia do seu projeto para todos os presentes. O orientando expõe ao grupo várias vezes a itemização

de seu projeto, em média de duas a três apresentações. Nessa fase, o orientando trabalha muito a conceituação teórica do seu projeto e a metodologia de pesquisa a ser trilhada. Muitas vezes, durante as apresentações, o orientando percebe que os seus conceitos não estão muito claros, que alguns dados precisam ser mais bem pesquisados ou que a metodologia proposta merece ser revista. As várias apresentações também ajudam o pós-graduando a ter mais confiança no seu projeto, a expor suas ideias de forma mais clara e com firmeza, preparando-o para o exame de qualificação. O orientador busca o momento no qual o orientando está seguro e confiante de seu projeto para autorizar o agendamento dos exames.

Após o exame de qualificação, tem início outro momento, no qual o orientando foca a pesquisa de campo, a revisão bibliográfica, a análise dos dados e a redação da dissertação/tese. Nessa fase, estão previstas novas apresentações orais para o grupo sobre as metodologias adotadas, a evolução do cronograma e a análise dos dados levantados, o que funciona também como uma preparação para a defesa pública. Nessas apresentações, o orientando encontra o estímulo do grupo e o incentivo de que precisa para prosseguir, diante dos altos e baixos comuns no processo de produção. Desse modo, além de refletir sobre o desenvolvimento dos capítulos do trabalho, vai formatando aos poucos a defesa pública.

Na fase de apresentação oral da defesa da dissertação/tese, pode ocorrer mais de uma apresentação, e a última feita ao grupo ocorre antes da defesa pública, quando o orientando tem 30 minutos para expor o trabalho. Nessa etapa, a observação dos ouvintes está voltada para buscar a compreensão global da pesquisa, portanto todos os tópicos são avaliados, *slide* por *slide*, sendo apontados os aspectos que funcionaram como informação clara e outros a serem melhorados, buscando a valorização das informações levantadas durante todo o processo da pós-graduação.

Nas apresentações, em qualquer uma das fases da pesquisa, além de observar a condução técnica das pesquisas, o orientador faz uma análise da conduta do orientando durante a sua exposição, alertando

sobre vícios de linguagem, ensinando técnicas para auxiliar na correção de posturas, buscando melhores resultados na explanação dos projetos. Essa proposta tem como objetivo trabalhar a confiança do orientando, seja para dar uma aula, seja para expor um trabalho, seja para treinar a defesa pública. A análise da postura também é observada pelos outros orientandos, buscando-se, assim, vários olhares e contribuições para melhorar a exposição oral.

Os instrumentos utilizados

a. A itemização como ferramenta para o desenvolvimento do projeto

A proposta de itemização dos trabalhos partiu da experiência do orientador e foi adotada pelo grupo. Ela tem como objetivo, entre outros, ajudar o orientando a organizar suas ideias, a traçar o caminho que irá percorrer, a clarear o objeto de estudo e a delimitar o universo e os objetivos da pesquisa.

A seguir, apresenta-se um exemplo da itemização parcial de um projeto de pesquisa.

Título: Comunicação e gerenciamento de risco em cortiços verticais

1. Introdução

- 1.1. O projeto temático interdisciplinar entre FAU/USP no cortiço da Rua Solon
- 1.2. O processo de encortiçamento nas regiões urbanas brasileiras
- 1.3. O processo de encortiçamento na região central do município de São Paulo
- 1.4. O perigo existente nos cortiços *versus* a ausência de políticas públicas voltadas para a comunicação e o gerenciamento de risco

2. Objetivos

2.1. Objetivo geral

Desenvolver metodologia de comunicação e gerenciamento de risco ambiental para ser aplicada em comunidades que vivem em habitações precárias verticalizadas.

2.2. Objetivos específicos

- 2.2.1. Capacitar os moradores de cortiços em brigada de incêndios e em gerenciamento de risco, para que possam monitorar e até prevenir situações de risco.

2.2.2. Oferecer subsídios para os órgãos públicos no gerenciamento e na comunicação de risco ambiental em comunidades que vivem em áreas perigosas.

A elaboração de um projeto de pesquisa não é uma tarefa fácil, principalmente para os mestrandos que estão percorrendo esse caminho pela primeira vez. O pré-projeto apresentado para o ingresso na pós-graduação precisa ser desenvolvido e detalhado, pois consiste apenas em um esboço das ideias. A elaboração do projeto de pesquisa para submissão ao exame de qualificação exige do pós-graduando um detalhamento e aprofundamento maior. Exige o desenvolvimento da escrita acadêmica, o que, muitas vezes, o orientando não domina.

A itemização é um exercício inicial de reflexão sobre a temática a ser abordada na pesquisa do orientando, composta por frases curtas, indicativas do conteúdo a ser desenvolvido no projeto. Essa itemização é elaborada segundo os itens exigidos nas normas para a redação dos trabalhos, por exemplo, organizada em tópicos, tais como: Introdução, Justificativa, Revisão bibliográfica, Objetivos, Materiais e métodos, Resultados esperados e Conclusões. É um exercício que irá auxiliar o orientando a construir e desenvolver o seu projeto. A itemização é submetida à avaliação pelo grupo nas sessões pinga-fogo com duração de dez minutos.

O orientando faz e refaz a itemização várias vezes antes de escrever o seu projeto de pesquisa, pois, ao expô-la nas sessões pinga-fogo, irá perceber quais questões precisam ser revistas, clareadas ou aprofundadas no projeto. Na apresentação oral, os pontos fracos, obscuros e conflituosos do projeto aparecem de forma nítida para os ouvintes, que devolvem ao orientando perguntas sobre o seu projeto, visando auxiliá-lo na organização das ideias e propostas. O momento de perguntas torna-se, para o orientando, uma oportunidade de reelaboração do trabalho e de reflexão sobre o projeto.

A conceituação teórica necessária para o embasamento da pesquisa e a metodologia de investigação são bastante exploradas nessa fase, assim como uma varredura quanto aos dados que precisam ser levantados, sua viabilidade e a forma de obtê-los.

O orientando trabalha exaustivamente para consolidar a definição do tema do projeto e o caminho a ser percorrido, e essa etapa é importante, pois representa um momento de reflexão e de amadurecimento da proposta de pesquisa. A itemização será um roteiro para o projeto de pesquisa, facilitando a construção e a sequência dos temas abordados no trabalho. O projeto de pesquisa só é elaborado após a itemização ser amadurecida e esgotada exaustivamente nas sessões pinga-fogo.

A itemização é usada durante todo o processo da pós-graduação, pois ela servirá de roteiro para as apresentações orais do projeto nas diferentes fases: no desenvolvimento do projeto de pesquisa para o exame de qualificação e no desenvolvimento da dissertação/tese do orientando.

b. Manual de Conselhos

Conforme mencionado, o grupo construiu uma lista de recomendações, que compõem o Manual de Conselhos,

- Acertar o foco do equipamento antes de começar a apresentação e levar uma caneta *laser* para apontar os dados na tela. Treinar várias vezes a apresentação. Cronometrar o tempo.
- Buscar um lugar confortável próximo ao computador para poder se locomover e se expressar melhor – um local que permita que o orientando se movimente sem passar na frente do equipamento de projeção e que lhe permita enxergar o público e ser visto por todos os presentes.
- Ao iniciar uma exposição, cumprimentar a todos e se apresentar, buscando olhar para a sala. Agradecer a todos a presença, lembrando que, em uma banca, essa é uma postura simpática e denota confiança e segurança por parte do examinado. Caso seja um convite para palestra ou outro tipo de apresentação, não esquecer de agradecer.
- Olhar e falar para todos durante a apresentação é fundamental, pois ajuda a criar um elo com os presentes e a perceber se os ouvintes estão envolvidos e compreendendo o que está sendo exposto. É recomendável que o orientando evite se manter estático durante a apresentação, daí a importância de, sempre

que possível, buscar um bom posicionamento na sala, a fim de ter mobilidade para se locomover, o que ajuda a prender a atenção dos ouvintes. Manter uma boa postura, olhar para todos, sorrir, evitar pôr a mão no bolso ou no cabelo, assim como passá-la no nariz e apoiar-se sobre uma perna ou na mesa, são aspectos que merecem ser observados durante uma apresentação. Segurar uma caneta ou *laser-point* ajudará a manter as mãos ocupadas. Cuidar para apontar apenas para a tela, evitando movimentos constantes e giratórios com o *laser* sobre a apresentação, pois isso pode desviar a observação de quem está assistindo. Quando usar dados secundários em uma exposição pública, citar a fonte. Buscar não repetir palavras de apoio e/ou gírias, como, por exemplo: “né?”, “não é mesmo?”, “com certeza!”, “tipo assim...”. Apresentar os *slides* pausadamente, discutindo cada um deles e dando destaque aos aspectos mais importantes em cada etapa da apresentação.

- Jamais ultrapassar o tempo estipulado em qualquer apresentação, seja congresso, seja palestra, seja aula. No caso do exame de qualificação e da defesa pública, evite falar muito rápido, não utilizando integralmente o tempo disponibilizado, pois isso pode denotar pouco domínio do apresentador/examinado sobre o assunto, que esgotou rapidamente o assunto.
- Um trabalho de pós-graduação, além de ser bom, precisa ser apresentado como tal. Assim, a forma de apresentação é importante, pois dará credibilidade, consistência e qualidade ao trabalho. Não utilizar cores escuras, não sobrepor informações e imagens, porque isso pode dificultar a visualização dos textos, figuras e mapas de apoio. Nunca colocar textos longos nas apresentações e especialmente, evitar ao máximo a leitura de textos durante a explanação. Mapas, tabelas e gráficos geralmente auxiliam a elucidar as informações.

Esse tipo de observação é bastante trabalhado nas apresentações dos orientandos, pois a incorporação de tais conceitos é decorrente da prática, e o orientando, muitas vezes, não se percebe repetindo alguns vícios de linguagem e posturas não recomendadas, caso não seja alertado quanto a isso.

Resultados alcançados

Pode-se dizer que toda a metodologia construída no coletivo oxigena os processos de ação no contexto e na conjuntura do seu grupo, bem como nas suas demandas e potenciais. Essa metodologia de orientação foi construída e transformada ao longo do tempo pelos seus participantes, alcançando seu objetivo inicial e ampliando outros. Nestes 11 anos, passaram pelo grupo alunos regulares de outros orientadores, profissionais interessados em fazer pós-graduação na Faculdade de Saúde Pública, professores da faculdade e alunos da iniciação científica (Pibic) interessados na dinâmica e na possibilidade de discutir projetos de pesquisa. Desde a criação do grupo, 17 orientandos concluíram seus trabalhos, sendo seis doutorados e 11 mestrados.

A formatação atual do grupo conta com 20 participantes, além do orientador. Destes, nove são orientandos em processo de pós-graduação: três alunos do mestrado profissionalizante, três do mestrado acadêmico e três doutorandos. Os demais participantes são mestres e doutores egressos do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Saúde Pública, ex-orientandos do professor/coordenador do Grupo de Orientação Coletiva.

Todos os orientandos concluíram seus trabalhos no prazo exigido pela faculdade, mostrando e validando a eficácia da metodologia utilizada. As orientações coletivas se consolidaram como espaço de construção de novos conhecimentos.

Finalmente, pode-se afirmar que a metodologia empregada nas orientações coletivas possibilitou:

- A elaboração de projetos de pesquisa consistentes;
- O sucesso nos exames de qualificação, conforme as normas estabelecidas;
- A realização dos exames de qualificação e defesas públicas sem “traumas” para os examinados;
- O desenvolvimento de novas habilidades cognitivas: comunicação oral sintética, noções básicas da didática e aprimoramento da escrita acadêmica e do discurso oral;

- O desenvolvimento da confiança no trabalho e na capacidade de comunicação para transmitir as informações necessárias;
- O fortalecimento da identidade coletiva do grupo;
- A produção de mais de 60 artigos coletivos pelo grupo, levando-os a entrar em contato com temas diferentes do seu projeto de pesquisa;
- A criação de um grupo de pesquisa no CNPq chamado Núcleo de Pesquisa, Meio Ambiente e Saúde Pública;
- A produção de conhecimento consistente pelo grupo de pesquisa;
- A ampliação do saber técnico-científico de todos os membros do grupo, em razão do contato com os projetos dos outros orientandos.

Considerações finais

A metodologia construída coletivamente nesse grupo de orientação mostrou efetividade nestes 11 anos ao levar todos os orientados a fazer o exame de qualificação no primeiro ano e a defender suas dissertações e teses nos prazos exigidos pela faculdade.

A produção dos artigos coletivos desenvolvidos pelos participantes e a criação de um grupo de pesquisa são resultados da dinâmica da metodologia da orientação coletiva.

A permanência de mestres e doutores, ex-orientandos do professor no grupo de orientação, é outro dado que reforça a efetividade da metodologia utilizada.

As reuniões mensais de orientação coletiva mostraram também sua força e sua capacidade de desvelar a particularidade da dinâmica. Como bem afirma Augoyard (1979), esse espaço passa a ser qualificado de outra maneira, a partir da vivência que a experiência traz para todos, passando a funcionar como:

- Espaço de reflexão e empoderamento dos orientandos, levando-os a articular e a repensar seus projetos e processos, coletivamente;

- Espaço de construção de novos conhecimentos a partir dos projetos de pesquisa debatidos nas reuniões;
- Espaço de aprendizagem de novas habilidades não cognitivas: confiança, segurança e uma comunicação mais clara e objetiva;
- Espaço de diálogo entre os diferentes saberes técnicos dos orientandos, ampliando o olhar interdisciplinar e os conhecimentos individuais com a apresentação dos projetos dos outros orientandos.
- Espaço de acolhimento e, por conseguinte, de união e de fortalecimento da relação entre os membros do grupo.
- Espaço de produção de trabalhos coletivos e de novos projetos além do doutorado.

Por fim, pode-se dizer que a relação do saber/fazer profissional nas orientações coletivas se fez no entrelaçamento de redes alimentadas por fluxos contínuos de conhecimento, informação e interação. Movimentou também processos e ações multidimensionais; potencializando o agir profissional, porque arranca cada ação do seu isolamento e assegura uma intervenção agregadora, totalizante e inclusiva.

Recebido em 11/04/2014

Aprovado em 23/07/2014

Referências

AUGOYARD, J. F. **Pas à pas** – essai sur le cheminement quotidien en milieu urbain. Paris: Éd. du Seuil, 1979.

CARVALHO, M. C. B. **Gestão Social e trabalho Social**: desafios e percursos metodológicos. São Paulo: Cortez, 2014.

CIAMPA, A. da C. **A estória do Severino e a história da Severina**: um ensaio de psicologia social. 2.ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987.

ECO, U. **Como se faz uma tese**. 18 ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

FALCÃO, M. do C.; NETTO, J. P. **Cotidiano**: conhecimento e crítica. 10 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012

FERREIRA, L. M.; FURTADO F.; SILVEIRA, T. S. Relação orientador-orientando. O conhecimento multiplicador. **Acta Cirúrgica Brasileira**, v. 24 (3), may/jun. 2009; Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/acb/v24n3/pt_01.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

JAY, A. **Apresentação eficiente**: a comunicação de ideias com palavras e meios visuais. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1973. (Série Informação e Comunicação).

MENDES, P. B. M. T. Cuidadores: heróis anônimos do cotidiano. In: KARSCH U. (Org). **Envelhecimento com dependência**: revelando cuidadores. São Paulo, EDUC, 1998.

_____. **Gerenciamento do Risco em habitações precárias**: percepções, novas ambiências, novos ambientes. São Paulo: Editora Annablume, 2011.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro: Hucitec, Abrasco, 1996.

SEVERINO, A. J. Pós-graduação e Pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p.13-27, jan./abr.2009.

TOBAR, F. **Como fazer teses em saúde pública**: conselhos e ideias para formular projetos e redigir teses e informes de pesquisas. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2001.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Faculdade de Saúde Pública. **Guia de Apresentação de Teses**. 2.ed. São Paulo: A Biblioteca, 2006.

Siglas, termos e expressões

Abecom	Associação Brasileira de Escolas de Comunicação
ABEP	Associação Brasileira de Estudos Populacionais
ANCEFN	<i>Academia Nacional de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales</i>
Anpad	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração
Anpur	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BAM	Instituto Federal de Pesquisas e Testes de Materiais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIREME	Biblioteca Regional de Medicina
BNH	Banco Nacional de Habitação
BVS	Biblioteca Virtual em Saúde
C&T	Ciência e Tecnologia
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCJC	Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania
Cedeplar	Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional
Cedess	Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde
Ciespal	Centro Internacional de Estudos Superiores de Jornalismo
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Compós	Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Comunicação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DeCS	Descritores em Ciências da Saúde
EaD	Educação a Distância
Embrapa	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária

Enanpad	Encontro Nacional da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração
Enanpur	Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional
Enecos	Executiva Nacional dos Estudantes de Comunicação Social
Ensp	Escola Nacional de Saúde Sergio Arouca
FAPs	Fundações de Amparo à Pesquisa
FAU/USP	Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo
FDPS	Formação Didático-Pedagógica em Saúde
FEI	Fundação Educacional Inaciana
Fenaj	Federação Nacional dos Jornalistas
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FIBGE	Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Finep	Financiadora de Estudos e Projetos
Fiocruz	Fundação Oswaldo Cruz
FNPJ	Fórum Nacional de Professores de Jornalismo
FSP	Faculdade de Saúde Pública,
GeAS	Gestão Ambiental e Sustentabilidade
GSS	Gestão em Sistemas de Saúde
GSS	Gestão em Sistemas de Saúde
GT	<i>Grounded Theory</i>
HIS	Habitação de Interesse Social
HTML	<i>HyperText Markup Language</i>
IAMB	<i>International Academy of Management and Business</i>
Ibraho	Instituto Brasileiro de Acupuntura e Homeopatia
ID	<i>Identity</i>
IEM	Índice de Eficácia Migratória
IES	Instituições de Ensino Superior
IMS	Instituto de Medicina Social
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Inmetro	Instituto Nacional de Metrologia Qualidade e Tecnologia

Intercom	Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares de Comunicação
IVIC	Instituto Venezuelano de Investigações Científicas
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
MEC	Ministério da Educação
MES	Ministério da Educação Superior de Cuba
MPA	Mestrado Profissional em Administração
MPA	Mestrado Profissional em Administração
NPGA	Núcleo de Pós-Graduação em Administração
OMS	Organização Mundial de Saúde
OPS	<i>Organización Panamericana de la Salud</i>
P&D	Pesquisa e Desenvolvimento
PEA	População Economicamente Ativa
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
Pibic	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PMPA	Programa de Mestrado Profissional em Administração
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPGA	Programa de Pós-Graduação em Administração
PPGP	Programa de Pós-Graduação Profissional
ProfMat	Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional
Prosup	Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUR/D	Planejamento Urbano e Regional/Demografia
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RAIS	Relação Anual de Informações Sociais
RBEUR	Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais
RCADM	Revista Eletrônica de Ciência Administrativa
Sabesp	Companhia de Saneamento Básico do Estado de São Paulo
SBM	Sociedade Brasileira de Matemática
SBPJor	Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo

SGTES	Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde
SNA	<i>Social Network Analysis</i>
SNH	Sistema Nacional de Habitação
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
STF	Supremo Tribunal Federal
SUS	Sistema Único de Saúde
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
Uerj	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Ufal	Universidade Federal de Alagoas
Ufba	Universidade Federal da Bahia
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNAM	<i>Universidad Nacional Autónoma de México</i>
UnB	Universidade de Brasília
Unesc	Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unesp	Universidade do Estado de São Paulo
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unifesp	Universidade Federal de São Paulo
Unifor	Universidade de Fortaleza
Unila	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
Unilegis	Universidade do Legislativo Brasileiro
Unisinos	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Unisul	Universidade do Sul de Santa Catarina
Unitau	Universidade de Taubaté
Unit	Universidade de Tiradentes
Uninove	Universidade Nove de Julho
USP	Universidade de São Paulo

Conselho Editorial

Editora

Maria Luiza de Santana Lombas

Doutora em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB), é analista sênior em Ciência e Tecnologia da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Membros do Conselho

Ana Lúcia Gazzola

PhD em Letras (Literatura Comparada) pela Universidade da Carolina do Norte, Chapel Hill, Estados Unidos, 1978. Pós-Doutorado pela Universidade de Duke, 1994. Reitora da UFMG, 2002 a 2006. Presidente da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), na gestão 2004/2005. Diretora do Instituto Internacional de Educação Superior para a América Latina e o Caribe (Iesalc), da UNESCO, de 2006 a 2008. Professora emérita da UFMG. Atualmente, é secretária de Estado de Educação de Minas Gerais.

Carlos Ivan Simonsen Leal

Presidente da Fundação Getúlio Vargas desde 2000. Possui graduação em Engenharia Civil pela Escola de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 1980, e em Economia Matemática pelo Instituto de Matemática Pura e Aplicada

(Impa), 1982. Doutorado em Economia pela Universidade de Princeton, Estados Unidos, 1986. Professor da Escola de Pós-Graduação em Economia (EPGE) da Fundação Getúlio Vargas, 1986. Diretor do FGV *Business*, 1992 a 1994. Diretor geral da EPGE, 1994 a 1997. Vice-presidente da FGV, 1997 a 2000. Foi condecorado, em 2002, com o título de Grão Cruz da Ordem Nacional do Mérito Científico, concedida pela Presidência da República, por suas contribuições à ciência e à tecnologia.

Carlos Roberto Jamil Cury

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1979. Pós-doutorado pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, 1994; pela Sorbonne (Paris IV), 1995; e pela Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais (EHESS), França, 1999. Professor emérito da UFMG. Professor adjunto da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Foi presidente da Capes, membro do Conselho Nacional de Educação e pró-reitor adjunto de pesquisa da UFMG.

César Zucco

Licenciado em Química pela FURB, 1974. Mestrado em Físico-Química pela UFSC, 1979. Doutorado em Química Orgânica pela Universidade de Glasgow, Escócia, 1982. Pós-doutorado em Físico-Química Orgânica pela Universidade da Califórnia,

Conselho Editorial

Santa Bárbara, 1988 a 1989. Professor titular do Departamento de Química da UFSC. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Química da UFSC. Pró-reitor de Pesquisa e Pós-Graduação da UFSC. Membro e coordenador do CA/CNPq de Química e membro da Comissão de Avaliação dos Programas de Pós-Graduação de Química (Capes). Presidente da Sociedade Brasileira de Química e diretor de Pesquisa Científica e Tecnológica da Fapesc.

Eloi de Souza Garcia

Doutorado em Biologia Molecular pela Escola Paulista de Medicina, atual Universidade Federal de São Paulo, 1978. Pós-doutorado pelo Laboratório de Doenças Parasitárias, Estados Unidos, 1979 a 1980, e pelo Instituto Max-Planck de Bioquímica, Munique, Alemanha, 1985 a 1988. Vice-presidente, de 1991 a 1996, e presidente da Fundação Oswaldo Cruz, de 1997 a 2001. Presidente do *Joint Coordinating Board do Task Force on*

Operation Research on Chagas Disease da Organização Mundial da Saúde, Genebra, 1995 a 1997. Subsecretário do Ministério de Ciência e Tecnologia, 2001 a 2002. Diretor do Instituto Brasileiro para Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), 2002. Assessor da presidência e vice-diretor da Diretoria de Programas do Inmetro.

Robert Evan Verhine

PhD em Educação pela *Universitat Hamburg*. Atualmente, professor associado III e Pró-Reitor de Ensino de Pós-Graduação da Universidade Federal da Bahia (Ufba). Representante da área de Educação junto à Capes, de 2005 a 2007, e presidente do Comitê Assessor para a Área de Educação do CNPq, 1998. Pró-reitor de Pesquisa e Pós-Graduação da Ufba (1995-1998). Membro do Comitê Multidisciplinar da Articulação do CNPq, 2005 a 2007. Membro do Comitê Editorial do CNPq, 2007 a 2010.

Comitê Científico

Abílio Afonso Baeta Neves

Doutorado em Ciência Política pela *Westfälische Wilhelms-Universität*, Münster, Alemanha, 1981. Diretor presidente e científico da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (Fapergs), 1987 a 1990. Presidente do Instituto Cultural Brasil Alemanha (ICBA). Pró-reitor de Pesquisa e Pós-Graduação da UFRGS, 1988 a 1992. Presidente do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação, 1991. Secretário de Educação Superior do Ministério da Educação, 1996 a 2000. Presidente da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), 1995 a 2002. Coordenador do Diálogo Brasil-Alemanha (Diálogo entre Sociedades Cívicas).

Adalberto Luis Val

Recebeu em 2004 a Ordem Nacional do Mérito Científico na classe Comendador. Em 2005, foi eleito membro titular da Academia Brasileira de Ciências. Em maio de 2006, assumiu a direção do Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia. Em 2007, foi eleito conselheiro da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência e vice-presidente da Academia Brasileira de Ciências para a Região Norte. Em 2008, recebeu a Grande Ordem do Mérito Legislativo do estado do Amazonas. Possui mais de 100 trabalhos publicados em importantes periódicos

internacionais. Orientou mais de uma centena de estudantes, desde a iniciação científica até o pós-doutorado.

Amado Luiz Cervo

Doutorado em História pela Universidade de Strasbourg, 1970. Oficial da Ordem de Rio Branco, 1992. Chefe do Departamento de História da Universidade de Brasília (UnB), 1995 a 1997. Atualmente, é professor titular da UnB, emérito, e professor do Instituto Rio Branco, do Ministério das Relações Exteriores (MRE). Tem experiência na área de História, com ênfase em História das Relações Internacionais. Atua principalmente nos seguintes temas: Relações Internacionais Contemporâneas e Política Exterior do Brasil.

Antônio Carlos Moraes Lessa

Professor associado II e coordenador de Pós-Graduação do Instituto de Relações Internacionais da Universidade de Brasília (UnB). Doutorado em História (área de concentração de História das Relações Internacionais) pela Universidade de Brasília, 2000. Estudos pós-doutorais pela Université de Strasbourg, França, 2008 a 2009. Editor da Revista Brasileira de Política Internacional (RBPI) e do Meridiano 47 – Boletim de Análise de Conjuntura em Relações Internacionais.

Comitê Científico

Benamy Turkienicz

PhD pela *Arkitektur S. da Chalmers University of Technology*, 1982. Professor titular da Faculdade de Arquitetura, do Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Arquitetura e do Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor convidado do mestrado em Urbanismo do Programa Master Erasmus Mundus (Comunidade Europeia). Coordenador do Núcleo de Tecnologia Urbana da UFRGS, que congrega laboratórios de pesquisa da UFRGS e UFSC em diferentes áreas do conhecimento (Arquitetura, Ciências da Computação, Conforto Ambiental, Design, Ecologia, Engenharia Hidráulica, Geotecnia, Sistemas de Tráfego e Transportes e Urbanismo).

Boaventura de Sousa Santos

Doutorado em Sociologia do Direito pela Universidade de Yale (1973). Professor Catedrático da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, *Distinguished Legal Scholar* da Universidade de Wisconsin-Madison e *Global Legal Scholar* da Universidade de Warwick. É também diretor do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. Coordena projetos no European Research Council (ERC), na União Europeia, Bélgica, e na Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), em Portugal. Foi coordenador de projetos no Ministério dos Negócios Estrangeiros em Portugal e no Ministério da Justiça no Brasil.

Eduardo H. Charreau

Presidente da Academia Nacional de Ciências Exatas, Físicas e Naturais da Argentina. Professor titular de Bioquímica na Escola de Ciências da Universidade de Buenos Aires. Diretor do Instituto de Biologia e Medicina Experimental (IBYME-CONICET). É membro da Academia de Ciências para o Mundo em Desenvolvimento (TWAS), da Academia Nacional de Medicina da Argentina e da Academia de Ciências Médicas de Córdoba. Desenvolveu seu pós-doutorado no *Fogarty International Center do National Institutes of Health*, nos Estados Unidos. Foi professor instrutor, assistente, associado e titular do Departamento de Bioquímica da Universidade de Buenos Aires, entre 1960 e 2006. Foi presidente do Conselho Nacional de Pesquisa da Argentina (CONICET), de 2002 a 2008.

Fabio Rubio Scarano

PhD em Ecologia pela Universidade de Saint Andrews, Escócia, 1992. Realizou estágios pós-doutorais no Jardim Botânico do Rio de Janeiro, 1992, na Universidade Tecnológica de Darmstadt, Alemanha, 2002, e na Universidade de Minnesota, Estados Unidos, 2003. Diretor de Pesquisas Científicas do Jardim Botânico do Rio de Janeiro, 2007 a 2009. É professor associado da Universidade Federal do Rio de Janeiro desde 1993, coordenador da área de Ecologia na Capes desde 2005 e diretor executivo da Conservação Internacional do Brasil.

Comitê Científico

Hebe Vessuri

PhD em Antropologia Social pela Universidade de Oxford, Reino Unido. Recebeu, em 2006, o Prêmio Nacional de Ciências da Venezuela. Pesquisadora emérita do Programa Nacional de Promoção do Pesquisador. Editora geral da revista *Educación Superior y Sociedad* da UNESCO/IESALC. Preside o Conselho de Governo da Universidade das Nações Unidas (UNU), Tóquio. Integra o Comitê de Pacificação e de Revisão Científica do Conselho Mundial da Ciência (ICSU) e o Comitê de Ética da Ciência da Unesco. Atualmente, dirige o Departamento de Estudos da Ciência do Instituto Venezuelano de Investigações Científicas (IVIC), Caracas.

Heitor Gurgulino de Souza

Bacharelado e licenciatura em Matemática pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (1950), especialização em Física Nuclear pela Kansas University (1957), especialização em Física Nuclear – Laboratório Van de Graaff – pela Universidade de São Paulo (1959). Foi reitor da Universidade do Legislativo Brasileiro (Unilegis); da Universidade das Nações Unidas (UNU), da Organização das Nações Unidas (ONU); e da Universidade de São Carlos (Ufscar). Foi ainda professor de Física na Ufscar; chefe de unidade de Ensino e Pesquisa na Organização dos Estados Americanos (OEA); e professor titular na Universidade Estadual Paulista (Unesp, Rio Claro).

Helgio Henrique Casses Trindade

Doutor em Ciência Política pelo *Institut d'Etudes Politiques de Paris, Université de Paris I, Panthéon-Sorbonne*, 1971. Professor titular aposentado de Ciência Política da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Foi reitor da UFRGS e presidente da Comissão Nacional de Avaliação (Conaes); conselheiro da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE) e membro da Academia Brasileira de Ciências; e reitor da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila).

Jair de Jesus Mari

Possui graduação em Medicina pela Fundação Universitária do ABC, 1977. Doutor em Epidemiologia Psiquiátrica pela Universidade de Londres, 1986. Defendeu a Livre Docência no Departamento de Psiquiatria da Unifesp em 1995. Professor titular do Departamento de Psiquiatria da Universidade Federal de São Paulo. Professor honorário do Instituto de Psiquiatria, do *King's College*, Universidade de Londres. É o atual coordenador do Programa de Pós-Graduação do Departamento de Psiquiatria da Unifesp e coordenador do Instituto do Milênio do CNPq Saúde Mental e Violência. Atua principalmente nos seguintes temas: esquizofrenia, epidemiologia psiquiátrica, violência, cienciometria, avaliação de serviços de saúde mental, transtornos psiquiátricos na atenção primária e revisão sistemática.

Comitê Científico

Jesús Julio Castro Lamas

Doutor em Ciências Técnicas, Cuba, 1987. Professor titular do Instituto Superior Politécnico “José Antonio Echeverría” (ISPJAE) desde 1985. Diretor de Educação da Pós-Graduação do Ministério da Educação Superior de Cuba e do Escritório Regional da Associação Universitária Ibero-Americana de Pós-Graduação para o Caribe e a América Central (AUIP), desde janeiro de 2000. Vicereitor do ISPJAE, 1997 a 1999. Diretor de Relações Internacionais do ISPJAE, 1993 a 1997. Diretor do Instituto de Geofísica e Astronomia, 1987 a 1989. Chefe do Departamento de Matemática do ISPJAE, 1978 a 1986. Especialista do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) em Moçambique, 1991 a 1992, e membro do Comitê Internacional do Programa Alban (Bolsas de Estudo de Alto Nível para a América Latina), da Comissão Europeia, 2001 a 2007.

Liovando Marciano da Costa

Possui graduação em Agronomia pela Universidade Federal de Viçosa, 1971. Mestre em Fitotecnia (Produção Vegetal) pela Universidade Federal de Viçosa, 1973. Doutor em *Soil Science, University of Missouri System*, 1979. Pró-reitor de Pesquisa e Pós-Graduação da UFV de 1998 a 2000. Coordenador de Ciências Agrárias I da Capes por dois mandatos, de 1997 a 2001. De agosto 2006 a novembro de 2008, foi diretor

do novo Campus UFV de Rio Paranaíba, onde foram criados os cursos de Agronomia, Administração, Ciência de Alimentos e Sistemas de Informação. Coordenador Geral da Central de Experimentação Pesquisa e Extensão do Triângulo Mineiro em Capinópolis, Minas Gerais, de 2005 a 2008. Atualmente, é professor titular da Universidade Federal de Viçosa.

Lourival Domingos Possani Postay

Doutorado em Biofísica na *Faculté des Sciences D'Orsay*, da *Université Paris*, França (1970). Pesquisa na Rockefeller University, em Nova Iorque, Estados Unidos (1971-1973); bolsista da Fundação Alexander Humboldt no *Max Planck Institute de Dortmund*, na Alemanha (1980-1982); professor associado do *Baylor College of Medicine*, em Houston, Estados Unidos (1986-1987). Pesquisador internacional da Fundação Howard Hughes Medical Institute, nos Estados Unidos (1991-2001). Pesquisador emérito do Instituto de Biotecnologia na Universidad Nacional Autónoma de México (1974-2012), membro da Academia de Ciências de América Latina (1999) e Doutor Honoris Causa pela Universidade de Debrecen, na Hungria (2005).

Luiz Edson Fachin

Graduação em Direito pela Universidade Federal do Paraná (1980) e mestrado e doutorado em Direito pela Pontifícia

Comitê Científico

Universidade Católica de São Paulo (1986 e 1991, respectivamente). Pós-doutorado no Canadá. Pesquisador convidado do Instituto Max Planck, em Hamburgo, na Alemanha. Professor visitante do *King's College*, em Londres. É professor titular de Direito Civil da Faculdade de Direito da UFPR; advogado; e membro de corpo editorial da Revista: de *Derecho Comparado* (Buenos Aires, Argentina); do Instituto de Direito Constitucional e Cidadania (IDCC); Crítica Jurídica (UNAM, México); *Júris*, da Faculdade de Direito da Fundação Armando Alvares Penteado (SP); Trimestral de Direito Civil (RTDC, Rio de Janeiro); e Brasileira de Direito Civil Constitucional e Relações de Consumo.

Pedro Dolabella Portella

Doutor em Ciências dos Materiais e Engenharia pela Universidade de Erlangen-Nuremberg, 1984. Professor assistente da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), 1984 a 1987. Pesquisador do Instituto Federal de Pesquisas de Materiais e Teste (BAM), 1987 a 1992. Atualmente, é chefe do Departamento de Engenharia de Materiais do BAM e membro do Conselho Editorial do *Praktische Metallographie and Journal of Failure Analysis and Prevention*.

Pierre Jaisson

Doutorado em Ciências Naturais pela Universidade Pierre-et-Marie Curie, Paris 6, França, 1975. Reitor da Universidade

Paris 13, 1982 a 1987. Presidente da União Internacional para Estudo dos Insetos Sociais (Iussi), 1990 a 1994. Fundador e presidente do Programa Ecos de Colaboração Científica entre a França e seis países da América hispanófono, 1992 a 2001. Presidente do Grupo de Consultores Científicos do Programa Alfa (América Latina Formação Acadêmica), da Comissão Europeia, 2000 a 2005. Vice-reitor de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Paris 13, 2003 a 2008. Professor titular de Etologia da Universidade Paris 13. Presidente do Cofecub desde 2006. Recebeu, em 2001, o grão de Oficial da Ordem Nacional da Legião de Honra.

Thomas Maack

Formou-se em Medicina pela Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, 1961. Doutor em Medicina (Nefrologia) pela Escola Paulista de Medicina, 1980. É professor titular nos departamentos de Fisiologia e Medicina da *Weill Medical College of Cornell University*, Nova York, Estados Unidos, e professor emérito da FMUSP. Membro da Academia Brasileira de Ciências. As suas áreas principais de pesquisa são: transporte e metabolismo renal de proteínas e polipeptídeos e biologia dos peptídeos natriuréticos e seus receptores. Em sua bibliografia, constam mais de 100 artigos originais – que receberam mais de 7 mil citações na literatura científica.

Comitê Científico

Vahan Agopyan

Doutorado em Engenharia Civil pela *University of London King's College*, 1982. Diretor da Escola Politécnica da USP. Diretor presidente do IPT. Coordenador de Ciência e Tecnologia da Secretaria do Desenvolvimento do estado de São Paulo. Atualmente, é professor titular de Materiais e Componentes de Construção Civil da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo; pró-reitor de Pós-Graduação da USP; vice-presidente do CIB (*International Council for Research and Innovation in Building and Construction*); membro do Conselho Superior da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp); presidente do Conselho de Superior do Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (Ipen).

Pareceristas *ad hoc*

Ana Lúcia Vitale Torkomian (UFSCar)

Carlos Cezar Fritscher (PUCRS)

Claudia Cristina Bitencourt (Unisinos)

Darci das Neves (Ufba)

Edson Eyji Sano (Embrapa)

Fernando Cesar Almada (USP)

Gilberto Corso Pereira (Ufba)

Gildo Volpato (Unesc)

Jefferson Mainardes (UEPG)

Lúcia Regina Goulart Vilarinho (PUC-Rio)

Luis Enrique Aguilar (Unicamp)

Maria Lucia Refinetti Rodrigues Martins (USP)

Marialva Barbosa (UFRJ)

Mauro Augusto Gonçalves Jardim (USP)

Míriam Oliveira (PUCRS)

Monica Erichsen Nassif (UFMG)

Pedro Geraldo Pascutti (UFRJ)

Raimunda Magalhães da Silva (Unifor)

Rita de Cassia da Silva Oliveira (UEPG)

Rogério Christofolletti (UFSC)

Sonia Maria Guedes Gondim (Ufba)

Sonia Regina Mendes dos Santos (Uerj)

Suzana Pinheiro Machado Mueller (UnB)

Tânia Fisher (Ufba)

Tomas de Aquino Guimarães (UnB)

Waldir Mantovani (UFABC)

Normas para Colaborações

1. Nos termos de seu regulamento, a Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBPG) publica contribuições inéditas de autores brasileiros e estrangeiros em forma de estudos e pesquisas de caráter acadêmico-científico (Estudos), opiniões (Debates) e experiências inovadoras (Experiências) relativas à educação superior, à ciência e tecnologia e à cooperação internacional que tenham como foco a pós-graduação, seus programas e desafios.

2. Editada pela Capes, a RBPG não traduz o pensamento de qualquer entidade governamental, acolhendo trabalhos que permitam à comunidade ampliar o debate e partilhar experiências sobre as questões atuais e os desafios da pós-graduação.

3. O envio espontâneo de qualquer trabalho de acordo com uma das formas de contribuição admitidas implica, automaticamente, a cessão dos direitos autorais à Capes.

4. A publicação de artigos na RBPG não é remunerada, sendo permitida sua reprodução, total ou parcial, desde que citada a fonte.

5. Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores, não refletindo, necessariamente, a opinião da Capes.

6. São aceitas contribuições autorais redigidas em português, inglês e espanhol.

7. Serão remetidos para cada autor cinco exemplares da edição em que for publicado o seu artigo.

Envio de contribuições

8. As submissões para as seções Estudos, Debates e Experiências devem ser apresentadas à Capes, por meio de cadastro no endereço eletrônico <http://ojs.rbpg.capes.gov.br> e da inclusão do artigo.

9. Os textos submetidos devem ter o formato *Microsoft Word*, *OpenOffice* ou *RTF*, não podendo ultrapassar 2MB e devem atender às seguintes exigências:

O documento tem de ser anexado sem menção da autoria e sem identificação nas propriedades e conter: a) título do trabalho em português, inglês e espanhol; b) resumo de até dez linhas e de três a seis palavras-chave, formadas por expressões com no máximo três termos; c) *abstract* de até dez linhas e de três a seis *keywords* formados por expressões com no máximo três termos; d) *resumen* de até dez linhas e de três a seis *palabras clave* formadas por expressões com no máximo três termos; e e) texto do artigo ou da matéria redigido, incluindo notas e referências, tabelas, quadros e gráficos, quando utilizados, com a formatação estabelecida.

10. Os textos destinados às seções Estudos e Experiências devem ser digitados em fonte *Times News Roman*, corpo 12, espaço simples e não podem exceder 50 mil caracteres, incluindo os espaços e consideradas as referências bibliográficas, citações ou notas, os quadros, gráficos, mapas. Os textos submetidos para a seção Debates devem obedecer ao limite de 35 mil caracteres, considerados os espaços e demais inserções. Títulos e subtítulos têm de ter a mesma fonte e estar em negrito.

11. Os quadros, gráficos, tabelas, mapas e imagens devem ser numerados e titulados, trazer indicação das fontes correspondentes e estar em preto e branco.

12. Todas as referências bibliográficas devem obedecer às normas atualizadas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), de acordo com os exemplos abaixo:

Para livros:

TERRA, J. C. C. **Gestão do conhecimento**: o grande desafio empresarial – uma abordagem baseada na aprendizagem e na criatividade. São Paulo: Negócio Editora, 2000.

Para artigos:

MARTINS, R. P.; ARAUJO-LIMA, C. O desenvolvimento da Ecologia no Brasil. **Infocapes**, v. 8, n. 2, p. 81-85, 2000.

Para teses acadêmicas:

VASCONCELOS, M. C. L. **Cooperação universidade/empresa na pós-graduação**: contribuição para a aprendizagem, a gestão do conhecimento e a inovação na indústria mineira. 2000. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2000.

Para publicações em eventos:

ANDRÉ, M.; ROMANOWSKI, J. P. Estado da arte sobre formação de professores nas dissertações e teses dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras, 1990 a 1996. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 22. , 1999, Caxambu. **Programas e resumos...** Caxambu, 1999.

Para documentos oficiais:

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional da Pós-Graduação:** PNPG 2011-2020. Brasília: Capes, 2010. v. 1. 309 p.

Para documentos eletrônicos:

São essenciais os dados das obras, isto é: autor, título, versão (se houver), acrescidos de informações sobre a localização em meio eletrônico, como por exemplo: “Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-6520030020014&pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 jan. 2010.”

13. As menções a autores, no corpo do texto, devem manter a forma: autor (data) ou (AUTOR, data) ou (AUTOR, data, n° da página). Exemplos: Fischer (2002); (SILVA, 2005); (PEREIRA; FONSECA, 1997, p. 120).

14. As notas de rodapé devem ser exclusivamente explicativas e numeradas, ter três linhas, no máximo, com fonte Times News Roman, corpo 10, espaço simples. As notas com mais de três linhas deverão ser apresentadas ao fim do texto, antes das referências bibliográficas, com a numeração de sequência “i”.

15. As referências bibliográficas devem conter exclusivamente os autores e textos citados no trabalho e ser apresentadas ao final do texto, em ordem alfabética.

16. O autor será regularmente informado sobre cada etapa de submissão da proposta à RBPG.

17. As propostas de contribuição que não estiverem de acordo com as orientações fixadas serão rejeitadas.

Seleção de matérias

18. As contribuições para as seções Estudos, Debates e Experiências são submetidas sem a identificação dos respectivos autores a, pelo menos, dois membros do Comitê Científico da revista ou a consultores *ad hoc* por eles indicados, ou a uma comissão de análise e julgamento designada por meio de ato específico. Os critérios para seleção de artigos serão pautados na qualidade e relevância científica e no atendimento ao foco e às temáticas abordadas pela revista.

19. Se a matéria for aceita para publicação, a revista permite-se introduzir ajustes de formatação. Modificações de estrutura ou de conteúdo, sugeridas pelos avaliadores e/ou revisor de texto, somente serão incorporadas pelos autores.

20. Artigos aprovados com restrições serão encaminhados para reformulação por parte dos autores. Nesses casos, a equipe editorial se reserva o direito de recusar os trabalhos, caso as alterações neles introduzidas não atendam às solicitações feitas pelos avaliadores.